



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

INFORME FINAL
EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA PROGRAMÁTICA Y LA
PERTINENCIA INTERCULTURAL DEL PROGRAMA DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL MINISTERIO
DE EDUCACIÓN EN ESCUELAS DE LA REGIÓN
METROPOLITANA

Investigador Responsable:

Roberto Hernández A.

Co-investigadores:

Luis Aravena A.
Rafael Contreras M.
Leonardo Cubillos P.
Andrés Donoso R.

Mayo 2004

PRESENTACIÓN

Este documento corresponde al Informe Final del estudio de “Evaluación de la Eficiencia Programática y la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas de la Región Metropolitana”, llevado a cabo por el Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, financiado en el marco del Programa “Cooperación a la Investigación Universitaria Regional” del Gobierno Regional Metropolitano de Santiago, Código BIP N° 20194892-0.

Sus resultados, en lo referente a las visiones críticas y las recomendaciones para mejorar la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto urbano de la Región Metropolitana, son el producto de las evaluaciones realizadas y elaboradas a partir de los discursos, acciones y percepciones de los actores sociales involucrados en este proceso educativo, y los análisis e interpretaciones del equipo de investigación.

El tema que nos convoca en esta investigación constituye uno de los problemas esenciales que confronta el Estado chileno y la sociedad civil en su conjunto. La Universidad de Chile, y en particular las Ciencias Antropológicas, acuden al llamado para contribuir a buscar caminos viables y pertinentes para una mejor educación intercultural bilingüe, atendiendo a las diversas realidades socioculturales del país, indígenas y mestizas, en el contexto de una sociedad en su diversidad sociocultural.

El equipo de investigadores al alero del Departamento de Antropología, agradecen la ocasión brindada por el Gobierno Regional Metropolitano, para conocer la realidad de la interculturalidad en un contexto educacional urbano, fenómeno poco estudiado por las Ciencias Sociales.

Los resultados entregados en este informe buscan contribuir, desde nuestro centro académico, todas las iniciativas que conduzcan a tener una Educación Intercultural Bilingüe Urbana de alta calidad, que sirva de ejemplo a su vez para el resto de América Latina.

No puedo dejar de agradecer sinceramente los aportes realizados por los directivos, profesionales y técnicos del Ministerio de Educación, de la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago, de las organizaciones indígenas que aceptaron nuestros requerimientos, de los directivos de las escuelas, y especialmente, a los docentes de aula, que tan desinteresadamente nos aportaron sus valiosos puntos de vista desde el interior del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Roberto Hernández Aracena
Investigador Responsable

Santiago de Chile, Mayo de 2004

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo por objetivo evaluar al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la Región Metropolitana, en relación con su eficiencia y su pertinencia intercultural como programa. Para esto, se basó en los resultados apreciados en las experiencias prácticas en Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) desarrolladas en la región. El universo en estudio fueron las experiencias prácticas en EIB desarrolladas en esta región, y los actores sociales y estatales que participaron directa e indirectamente en ellas. Para alcanzar este objetivo, se utilizó una metodología cualitativa y participativa que privilegió la descripción en profundidad de las experiencias y reflexiones sobre esta educación, así como el actuar de la institucionalidad estatal. Además, esta metodología buscó generar análisis participativos con los distintos agentes involucrados y exhortados por el estudio.

La metodología se materializó en cuatro fases: (1) un proceso de inmersión en la temática a través de técnicas exploratorias como: revisión de fuentes secundarias y documentos oficiales, la realización de entrevistas abiertas a los actores interpelados, y visitas a las escuelas de la región con experiencias en EIB; (2) una fase de triangulación y problematización del conocimiento construido a partir de la realización de entrevistas en profundidad a informantes claves; (3) una fase participativa, que buscó la generación y contraste de conocimientos sobre EIB en la región a partir de la realización de un Taller para profesores en interculturalidad sobre las limitantes y perspectivas de la EIB en Santiago; y, (4) la finalización y proyección del estudio, etapa que comprende la elaboración y difusión de los distintos productos, entre los que se cuenta el taller en sí, el presente Informe Final y un Paquete Pedagógico Audiovisual compuesto por un documento de difusión amplia con los resultados del estudio y un video pedagógico sobre la EIB en la Región Metropolitana.

El Informe Final está estructurado en cuatro capítulos complementarios que permiten, al final del mismo, arribar propuestas de mejoramiento y proyección de la EIB en la región.

El primer capítulo expone la base histórica, teórica y reflexiva que da cuerpo y sentido al estudio; en él se comprende a la globalización como proceso de reestructuración política, económica y cultural de las sociedades contemporáneas, enfatizando en las problemáticas y posibilidades que conlleva, en sus dinámicas y empalmes con la situación de dominación colonial que se yergue sobre nuestro continente, y en los roles y papeles que cumplen los distintos actores de la sociedad en este escenario. Se prosigue con un análisis crítico del papel del Estado en el sistema educativo nacional, atendiendo a las constantes históricas que configuran su actuar en el presente; completándose con la caracterización general de la EIB como propuesta educativa, y las especificidades y complejidades que conlleva su puesta en práctica en contextos urbanos.

El segundo capítulo permite dar respuesta a la pregunta por la eficiencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante PEIB) del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), a partir de los resultados obtenidos en las experiencias prácticas implementadas en la Región Metropolitana. Para ello se comienza con una caracterización analítica de los antecedentes directos de la constitución de esta temática como política pública: las demandas educativas de los pueblos indígenas y los antecedentes legales y estatales en la materia. Luego se caracteriza al PEIB en función de sus objetivos, metas, líneas de acción y resultados obtenidos en la región, complementado todo con el entramado institucional que permite la implementación del Programa en las escuelas y aulas. La caracterización pormenorizada de lo que ha sido la EIB en la región permite constatar la inexistencia y/o ineffectividad de las políticas generadas por el PEIB, debido a su baja cobertura, discontinuidad y aislamiento en que se encuentran las iniciativas locales. Estos elementos desvían la necesidad de una respuesta a la pregunta por la eficiencia, a la pregunta del por qué de la ineficacia del programa.

El tercer capítulo profundiza en las nociones de interculturalidad que subyacen a las experiencias practicadas en EIB en la región, analizadas bajo el supuesto de que ellas no son de exclusiva responsabilidad del PEIB, pero si les interpela en la medida que éste es el encargado de direccionar dichas comprensiones. Las ideas de interculturalidad construidas en la región son a-históricas, asépticas, esencialistas y discriminatorias, en la medida que

reproducen y fomentan visiones indigenizantes, ruralizantes, folclorizantes, mapuchizantes y atomizantes de la EIB. Esta caracterización significativa de las experiencias educativas interculturales en la región aporta a la comprensión de la ineficacia del PEIB, sobre todo al sopesar la limitada capacidad de seducción, motivación y proyección otorgada a la interculturalidad en su puesta en escena en comunidades educativas de base.

El cuarto capítulo presenta las conclusiones de la evaluación, retomándose los principales análisis vertidos en este Informe Final, y proponiendo un marco general dialógico y participativo para el desarrollo de políticas en EIB eficaces y eficientes, en tanto se respalden y/o legitimen en el conjunto de los actores sociales regionales. Se finaliza el informe con una propuesta significativa de EIB para la Región Metropolitana basada en una interculturalidad para todos, orientada a la generación de relaciones interpersonales, sociales e interculturales de cooperación, que permitan visibilizar y reconocer la diversidad socio-cultural y las distintas alternativas y propuestas que de ella emanan para impulsar reflexiones y acciones tendientes a abordar problemáticas socio-económicas identificadas participativamente, entre ellas, los problemas, constricciones y contradicciones del actual modelo de desarrollo.

ÍNDICE

Presentación.....	2
Introducción.....	4
Índice.....	7
I Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe Urbana	9
1.1 Globalización, dinámicas y agentes involucrados	9
1.2 El papel del Estado en la educación	14
1.3 La Educación Intercultural Bilingüe	21
1.4 La Educación Intercultural Bilingüe Urbana	25
II La Eficiencia Programática del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en Escuelas de la Región Metropolitana	29
2.1 La preocupación estatal por la EIB: antecedentes del PEIB	29
2.2 La demanda indígena por EIB en la ciudad: antecedentes del PEIB	32
2.3 Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación	36
2.4 Articulación institucional interna del Programa de Educación Intercultural Bilingüe..	39
2.5 Líneas de acción del Programa de Educación Intercultural Bilingüe	41
2.6 Agencias que intervienen en la implementación de las políticas de EIB en la Región Metropolitana	44
2.7 Resultados del PEIB-P en la Región Metropolitana: la EIB en Santiago	48
2.8 Evaluación de la Eficiencia Programática del PEIB-P del MINEDUC	54

III	La Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe	58
3.1	Antecedentes sobre la Pertinencia de la EIB en la Región Metropolitana	58
a)	Sobre la Pertinencia Intercultural	58
b)	Santiago como plataforma espacial de la EIB	63
c)	La Reforma Educacional como estructura política de oportunidades	65
3.2	Análisis de la pertinencia intercultural del PEIB a partir de los resultados y conceptualizaciones emergidas en la práctica educativa en la región	71
a)	Una Educación Intercultural Indigenizante	73
b)	Una Educación Intercultural Ruralizante	74
c)	Educación Intercultural mapuchizante	76
d)	Una Educación Intercultural Folclorizante	77
e)	Una Educación Intercultural Focalizante	79
3.3	Evaluación de la pertinencia intercultural del PEIB-P en la Región Metropolitana.....	80
IV	Conclusiones de la Evaluación de la Eficiencia Programática y la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en Escuelas de la Región Metropolitana	85
4.1	Marco comprensivo para la propuesta de reorientación política del PEIB-P.....	90
4.2	Propuesta significativa de replanteamiento de la EIB y del PEIB-P en la Región Metropolitana.....	92
4.3	Propuesta técnica de fortalecimiento de la EIB y el PEIB-P en la Región Metropolitana.....	95
4.4	A modo de cierre.....	98
V	Bibliografía.....	100

I. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE URBANA.

Globalización, dinámicas y agentes involucrados

La globalización se constituye en el marco general del desarrollo regional, y por tanto, de las iniciativas educativas de nuestras sociedades latinoamericanas. Este proceso reestructura política, económica y culturalmente a la mayoría de las sociedades contemporáneas, asimismo, conlleva externalidades negativas¹ y abre nuevas posibilidades de desarrollo. En un marco multicultural², la educación intercultural se instala precisamente en la búsqueda de la articulación eficaz de ambos procesos, las dificultades y oportunidades que impone, al menos actualmente, la globalización.

La globalización se caracteriza históricamente en su pretensión de imponer un modelo *político* de democracia neoliberal-occidental, que instale, profundice, avale y perpetúe en el seno de los Estados Nacionales el modelo *económico* capitalista, el que actualmente boga por la universalización de los mercados bursátiles y de los sistemas productivos; procesos basados y complementados en un desarrollo altamente tecnologizado, apoyado por la vertiginosidad de los avances en las nuevas tecnologías, la informática y las comunicaciones, y que, *culturalmente*, se difunde y naturaliza a través de la Industria Cultural, la cual pone en circulación contenidos culturales ‘diversos’ o únicos, pero vestidos con el ropaje de la diferencia (Brunner 1998: 27–33).

La región y el país han sido envueltos por la globalización, dejándose seducir por las bondades que su aparato provee.³ La necesidad de estar al tanto de lo que ocurre en otras

¹ Dentro de éstas externalidades la más relevante es la desigual distribución de la riqueza que emerge de la comparación entre la generación y acumulación de bienes entre el primer y último quintil, no sólo en Chile, sino en general en toda América Latina. Para una revisión exhaustiva de los desiguales procesos de acumulación en las últimas décadas en Chile ver Fazio (1997).

² Entendido como diagnóstico de la situación sociocultural, demográfica y étnica de las sociedades, y sobre todo la situación presente en ciudades occidentales.

³ Esta seducción no es totalmente voluntaria, pues fue durante la última Dictadura Militar que se cimienta y perpetua dicha estrategia bajo la figura de una constitucionalidad “protegida”. Este modelo económico

latitudes y de generar vínculos para enfrentar ciertos problemas comunes, ha hecho del ciber espacio el ícono de esta interconexión virtual, comunicativa e informativa ascendente. En esta línea es que se aprecian iniciativas educativas como el Proyecto Enlaces, que ha dotado de los equipamientos e insumos necesarios para que los estudiantes del país tengan acceso a la carretera informática.⁴

La otra cara de la globalización, alojada en los medios de comunicación de masas, más particularmente en la televisión y la industria cultural (cine, radio, revistas, música, etc.), provee información y entretención cada vez más especializada en función de los públicos objetivos o consumidores a los que se dirige. No obstante, por estar en la esfera del mercado, restringen su representatividad a los intereses económicos hegemónicos –pues son estos los que con su publicidad mantienen económicamente a estos medios, dirigiendo inclusive la estructura programática y editorial–, descuidando la reflexión colectiva de lo social. En este contexto, los medios masivos y la industria cultural que les da soporte, entran a competir con las instituciones educacionales por y en la socialización de la población, teniendo una ingerencia cada vez mayor. La prominencia de los medios de comunicación de masas, y por tanto del mercado, en la socialización de la población contribuye a naturalizar la condición socio-económica actual, legitimando la alternativa imperantes para el abordaje de los problemas, constricciones y contradicciones socioeconómicas que afectan a la mayoría de la población, las que causan, la mayor de las veces, trastornos psico-sociales en parte importante de ella (PNUD 2002).

La globalización, sobre todo en su dimensión económica, ha gatillado y/o fortificado paralelamente procesos sociales, culturales, políticos y económicos de resistencia que intentan buscar alternativas de acción y reflexión al desarrollo impuesto. Esta resistencia, corporizada en colectividades e individualidades, es motivada luego de una problematización de las contradicciones socioeconómicas imperantes –principalmente la

neoliberal se ha mantenido invariable pese a cambios “cosméticos” desarrollados por los gobiernos democráticos (Hayek 1980; Moulian 1997).

⁴ En otro ámbito también está el proyecto empresarial de la Fundación País Digital, promovido por el Senador Fernando Flores y cuyo presidente es Agustín Edwards. Proyecto que convoca al empresariado más preparado, entre ellos: Juan Claro, Sebastián Piñera, Fernando Lihn y Andrés Navarro (La Nación Domingo 25/4/2004: 8-9).

desproporcionada repartición y redistribución de la riqueza– y se constata en el descontento, estupefacción e inmovilidad que sume cotidianamente a la ciudadanía, procesos reforzados a su vez por la visibilización de las tensiones socioeconómicas en los conflictos entre individuos, privados, pueblos y/o Estados.

Estos movimientos de resistencia, en el ámbito cultural, pregonan un fortalecimiento de una identidad local que les permita decodificar coherentemente el festín sensorial que envuelve a la globalización, haciendo frente al individualismo exacerbado en áreas tan sensibles como lo son la salud y la educación. Así es como se constata la mayor preocupación del mundo social por la esfera educativa, lo cuál se manifiesta en la creación de asociaciones y colectividades tendientes a retroalimentar este sistema⁵.

La información, y las nuevas posibilidades educativas que significa la globalización, ha repercutido en que estas colectividades resistentes fortalezcan su labor por medio del saberse acompañados y del intercambio y apropiación de experiencias, memoria y aprendizajes; todos los cuales son puestos al servicio de la congregación de fuerzas para enfrentar con mayor preparación a las externalidades, asumidas ya no como externalidades, sino como procesos endógenos, sabidos y perpetuados por el “modelo”.⁶

La globalización se empalma con un proceso histórico profundo conocido en Latinoamérica como colonialismo, estrategia de dominación que busca coordinar y articular a la sociedad en función de la segregación social, cultural y económica a partir de la desvalorización o invisibilización de las clases y culturas distintas a la hegemónica⁷. Para algunos autores, la profundidad del colonialismo se remonta al menos a fines del siglo XV con la llegada del

⁵ En este sentido es que nace en el año 2003 la Asociación Metropolitana de Profesores Indígenas, la cuál busca generar redes de apoyo pedagógico y social para hacer frente al aislamiento de los profesores que aplican y realizan EIB.

⁶ Un ejemplo de resistencia cultural y política la constituyen las redes comunicacionales de organizaciones de la sociedad civil, que con ocasión del Foro Social Mundial, se dan cita en el ciberespacio a fin de socializar experiencias y memorias, para generar así comunicación y desarrollo autónomo a los proyectos de desarrollo de los estados y naciones a los que pertenecen y de las multinacionales y de organismos multilaterales. Para Barbero, comunicador hispano-colombiano, el Foro Social Mundial se constituye en uno de los contrapesos al poder económico-cultural del Imperio Estadounidense (Barbero 2003).

⁷ La clase hegemónica en Chile se ve representada por la clase alta y la cultura occidental., más específicamente a los principales grupos económicos del país, como son Angelini, Luksic, Matte, Yuraszcek y Said (Fazio 1997: 99-257).

imperio español al continente, el cual comienza a cernirse sobre gran parte de nuestro actual territorio y sus habitantes desde mediados del siglo XVI. Según estas interpretaciones, las razones que explicarían la continuidad del régimen colonial, al llevar casi doscientos años de vida republicana, es debido a que se han perpetuado los beneficios para quienes se asumen como mejores en virtud de sus características sociales o culturales, que son los que a su vez mantienen al resto de la población en conformidad con su subordinación, sostenida e interpretada mediante procesos acomodaticios de naturalización⁸. Dicho proceso ha revestido a la colonización de diversas investiduras legitimantes, y desde 1810 a la fecha la constituye la retórica del desarrollo y todas sus categorías adjuntas, como modernización, crecimiento y progreso. Actualmente, este debate académico aún no está resuelto, más se dinamiza en la búsqueda de la superación de los modelos de desarrollo hegemónicos-totalizadores a través de la generación de alternativas que se opongan a: la falta de reconocimiento de la diversidad socio-cultural, y al desconocimiento de las demandas y aspiraciones de las poblaciones que han quedado fuera de los beneficios de globalización y dentro de la continuidad de la opresión-dominación.

La continuidad de la dominación colonial repercute en que la diversidad sociocultural sea invisibilizada o negada y/o tergiversada o falseada. La primera figura es la que Taylor (1993) identifica como falta de reconocimiento, es decir, a la marginación, hacia las colectividades que no pertenecen a las clases y culturas hegemónicas, del acceso y uso del control cultural, es decir, del control sobre las decisiones que en su conjunto afectan a lo social. La segunda figura se identifica como falso reconocimiento, el cual opera cuando no se considera la diversidad sociocultural de manera integral, sino sólo aquellos aspectos más asépticos y/o pintorescos, que no ponen en entredicho las actuales estructuras sociales, sino

⁸ La naturalización, paso lógico devenido de la mistificación y la mitologización, niega el carácter social y por tanto dinámico de la realidad y la cultura, encubriéndola en supuestos orígenes y desarrollos inmutables, naturales y necesarios. La naturalización transforma la historia en naturaleza, en un orden dado y pre-reflexivo. Lipschutz trabaja sobre la naturalización de las construcciones sociales que hacen algunas teorías científicas como el evolucionismo darwiniano o la economía malthusiana, las que validan tautológicamente las supuestas leyes sociales en las naturales y viceversa, constituyendo círculos viciosos difíciles de franquear (Lipschutz 1963).

que favorecen la expansión de las áreas de influencia del mercado, cuando amplían el *target group* o grupo objetivo (Zizeck 1998)⁹.

Los conflictos provocados por la construcción de las represas Pangue y Ralco en el Alto Bio-Bío (en la precordillera de la VIII Región), de la reconstrucción y ampliación (by-pass) de la carretera panamericana a la altura de Temuco (capital de la IX Región); de la expansión de la industria forestal en la VIII, IX y X regiones del país; y el usufructo de las aguas dulces en las zonas altiplánicas en la I y II regiones por parte de las grandes empresas mineras, han puesto de manifiesto ante la opinión pública las conflictivas relaciones entre los Pueblos Indígenas, los grupos económicos privados y el Estado chileno¹⁰. Estos conflictos también ha posibilitado observar que son los mismos pueblos indígenas quienes se ven más afectados, al no considerárseles en las resoluciones de los mismos; su pensar, su forma de ver el mundo, su sociabilidad y sus proyectos de vida y de desarrollo no han entrado nunca en la dinámica de la posibilidad. Todos estos conflictos, aunque aparentemente beneficiosos para un número importante de la población nacional, pauperizan a la población indígena, desahuciendo el desenvolvimiento de dichas colectividades en torno a sus patrones culturales.

Como se mencionara con anterioridad, los agentes involucrados en este proceso –los mismos que participan de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB)-, son los pueblos indígenas, el Estado y el mundo privado. Los pueblos indígenas, desde la década de 1980 hasta nuestros días, han revitalizado un movimiento de demandas por reconocimiento social, cultural, político y/o económico que logre hacer frente a su progresiva pauperización socioeconómica y a su invisibilidad sociocultural en nuestra sociedad nacional. Los pueblos indígenas, representados públicamente por las asociaciones, organizaciones, coordinadoras y comunidades, han priorizado indistintamente uno o más de

⁹ Un ejemplo de este mecanismo son las campañas publicitarias de grandes tiendas por departamento que incorporan en sus afiches una perspectiva “étnica primitiva” a fin de captar clientes ávidos de modas y bienes originales, únicos y con esencia propia., todo lo cual puede hacer pensar en la carencia de sentido de los objetos de consumo masivo.

¹⁰ Para una profundizar analíticamente en los conflictos entre privados, Estado y pueblos indígenas en el país revisar, entre otros, Mc Fall (2001), Amnistía (2002), Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003).

los ámbitos demandados, lo que ha permitido levantar esfuerzos por la recuperación territorial y económica, y la pertinencia en salud y educación¹¹.

Dichos esfuerzos poseen horizontes multívocos respecto de la relación que aspiran a desarrollar con la sociedad chilena. Una parte importante de las demandas aspiran a lograr la asimilación de la población indígena en la sociedad nacional, lo que se asume como deseable al constatarse la falta y falso reconocimiento a que son afectos. Otras posiciones demandan la integración efectiva y en igualdad de condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Otra, busca el reconocimiento de los pueblos indígenas, principalmente del pueblo mapuche, como una nación autónoma política y culturalmente, en una línea que considera al país como una nación pluricultural¹².

El Estado tiene y ha tenido una posición reactiva frente a estas demandas, la cual es moldeada y adaptada a las presiones sociales y/o la capacidad que han tenido los pueblos indígenas de insertar sus demandas en la agenda pública. Es así como promulga en 1993 la Ley Indígena 19.253, la que entre otras prescripciones, señala la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y, en el ámbito que nos compete, el desarrollo de la EIB a escala nacional, esto a través de la creación de un Programa de Educación Intercultural a cargo del MINEDUC. Desde el año 2000 comienza a implementarse desde el Ministerio de Planificación y Cooperación, el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas ORIGENES, el cual desarrolla cuatro ámbitos de intervención: producción, salud, desarrollo organizacional y EIB.

La intelectualidad indígena y mestiza, así mismo como las ONG' y universidades oscilan en todos los enfoques ya reseñados, pero inclinándose por la aspiración integracionista y co-existencial. Otro agente privado que intercede son las Consultoras, quienes operan mediadas por los fines que prescriben sus clientes, que en caso mayoritario es el Estado.

¹¹ Para una revisión histórica y sustantiva de las demandas indígenas en educación revisar Cañulef (1998).

¹² Para profundizar en la caracterización y profundización de la demanda por reconocimiento etnonacional mapuche revisar Foerster (1997).

1.2. El papel del Estado en la educación

El Estado chileno ha tenido un papel ingerente en la educación de la población nacional. Desde los inicios de la vida republicana¹³, y con más énfasis en el siglo XIX, se puede constatar el papel activo del Estado en las políticas educacionales del país, con distintos acentos, pero todos matizados con la finalidad de hacer de ésta el motor para los modelos de desarrollo hegemónicos y atender los conflictos, fracturas y/o inequidades suscitados por los mismos. Ya en el siglo XX, se reactualizan dichas finalidades a partir de diversas orientaciones educativas: se encuentra el “Estado docente” de Arturo Alessandri Palma en 1925, la consigna radical de “Gobernar es educar” de Pedro Aguirre Cerda en la década del 40, la “Planificación Educativa para el Desarrollo” adoptada por Eduardo Frei Montalva en los ´60, la “Educación Liberadora” de fines de la misma década impulsada por la pedagogía crítica con raigambre existencial, marxista y de la teología de la liberación, la “Educación Nacional Unificada” del gobierno de Salvador Allende Gossens, la política de corporativización, municipalización, descentralización y neoliberalización durante la Dictadura Militar, y la actual “Reforma Educativa”, implementada en los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia durante la década de 1990 y lo que va del siglo XXI (Salazar 1996: 31).

Lo que se considera como educación pública tradicional se rastrea desde el Renacimiento y la Revolución Industrial Europea, y respondió a los requerimientos socioeconómicos de la construcción de la democracia, del proyecto de los Estados nacionales y de la conformación del mercado, todo esto fuertemente apoyado por el uso masivo de la imprenta (Brunner 1998). El sistema educacional se articuló, con diferencias según los países y culturas en donde se instalaba, en niveles correspondientes a las edades de las personas y al lugar que cada sector social ocuparía en la jerarquización de la sociedad. “Secuencialidad y jerarquización”, señala Tedesco, “fueron las dos categorías alrededor de las cuales se organizó la educación [...] La secuencia está vinculada a la capacidad evolutiva de los sujetos, pero también a la jerarquía de las posiciones sociales” (1999: 29). Estos dos

¹³ En la primera mitad del siglo XIX (1842) se funda la Universidad de Chile, que surge a partir de lo que era el Instituto Nacional, creado en 1813 por José Miguel Carrera, y de la Universidad Real de San Felipe fundada por el Gobernador Ortíz de Rozas en 1747.

conceptos serán erosionados y reactualizados por los cambios en la formación social de fines del milenio.

La educación chilena a lo largo del siglo XX se observa desde cinco marcos estructurales¹⁴, los cuales son antecedentes relevantes en la búsqueda de la comprensión de las relaciones entre Estado y pueblos indígenas. Estos marcos son:

- *CONCEPCIÓN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN*. Esta modalidad de comienzos del siglo XX se constituye como una educación económica desde y para la clase dirigente, centrada en un desarrollo de la educación primaria y secundaria. Aquí la educación es vertical, la clase dirigente “educa” a las clases populares según sus propias normas, o las elegidas por ella¹⁵.
- *LA CONCEPCIÓN DESARROLLISTA*. En escena durante gran parte del siglo XX, buscaba resolver la inserción de la educación en los procesos de modernización económica e ideológica¹⁶. Los ideólogos educativos provenían desde otros contextos sociales y culturales, desde CEPAL y UNESCO. La concepción desarrollista se guió por la búsqueda de igualdad de oportunidades para la población, vía el acceso igualitario al sistema educacional, lo que permitiría, en alguna medida, una movilidad al interior del sistema social (fortalecimiento de la mesocracia).
- *EL MODELO DE LA NACIONALIDAD UNIFICADA*. Planificado en la Unidad Popular bajo el gobierno de Salvador Allende Gossens, tuvo como base ideológica y operativa la utilizada en los países con estructura social y política de tipo socialista. Pese a tener toda una concepción filosófica y política propia, no varió sustancialmente en los objetivos de procurar una educación acorde a las necesidades

¹⁴ Esta disección histórica, aunque no los contenidos, han sido extraídos de Ruíz (2002).

¹⁵ Nace aquí la consigna de Encina, de una “educación fuerte y hegemónica en América Latina”. Junto a él, encontramos en este grupo a Luis Galdames, Hernán Godoy, Manuel de Salas, entre otros. Una acción fue la Reforma del '28, generada bajo el primer gobierno de Carlos Ibáñez Del Campo. Este modelo se mantendría sin grandes alteraciones hasta la Reforma de 1965.

infraestructurales de la sociedad, aunque ahora desde el ámbito del socialismo, ya no del capitalismo.

- *LA CONCEPCIÓN MILITAR DE LA EDUCACIÓN.* Implementada bajo la Dictadura Militar, concibe una educación corporativista y privatizada. El Estado tiene un papel central como ausente, en la medida que se reducen y merman sus atribuciones y capacidades de intervención pública (economía, educación, salud, cultura, etc.), constituyendo y otorgándole primacía al mercado en la educación¹⁷. El supuesto detrás es la necesidad de ofertar la educación a una demanda cada vez más diversificada, compleja y dinámica, que obliga a adoptar una lógica de la competencia, donde el “negocio” de buscar alumnos hace de cada establecimiento educacional un lugar atractivo para la fascinación y seducción de sus posibles clientes¹⁸. Desde este período se observa la municipalización de la administración educativa y un Ministerio del ramo eminentemente normativo, procesos acompañados de una subvención estatal por alumno atendido, lo cual era (es) un incentivo para la inversión privada (Cox 1997: 4).
- *EL MODELO ACTUAL.* En pie desde la asunción de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, no ha presentado cambios estructurales con el modelo anterior, reformándose más no cuestionando la ingerencia del mercado y el sector privado en su implementación¹⁹.

¹⁶ Esta visión desarrollista de la educación se plasma con la Reforma del '65 elaborada en el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

¹⁷ La intervención mercantil en educación surge con las políticas de la Dictadura a finales de la década del '70 cuando el proceso de descentralización y regionalización había sido recién inaugurado constitucionalmente. Dicho proceso municipaliza el territorio nacional y corporativiza la educación primaria y secundaria, trasladando a los gestores educativos desde el ministerio (a cargo ahora de la inspección y la fiscalización) al municipio (ahora gestor y administrador), abriéndose las puertas del “negocio” a los privados.

¹⁸ Los grupos privados, desde los pequeños a los grandes empresarios, comenzaron a invertir, más que en educación, en establecimientos educacionales (primarios, secundarios, universitarios y técnicos), que le permitieran al gobierno paliar los deficitarios índices de cobertura educacional, integrando al sistema a los sujetos que se encontraban fuera o en los márgenes de éste. Lo que realizó el Gobierno de la Dictadura Militar.

¹⁹ Se han intentado paliado los puntos más débiles (por ejemplo la cobertura e infraestructura) y modificado en parte el modelo mercantil con un rol más fuerte del Ministerio de Educación en diferentes áreas (currículum, programas, niveles, etc.).

El primer eje que cruza el análisis histórico es el de *democratización*. El cómo la educación ha contribuido en la construcción y ejecución de un proyecto de democracia al interior del Estado–Nación Liberal chileno, lleva implícita la pregunta sobre *cuáles* son los grupos sociales que han tenido acceso a la educación y *cómo* ésta contribuye a la movilidad social. Además del problema sobre quienes, es menester saber también cuál es la *calidad* y el *nivel* de la educación que reciben estos y otros grupos sociales²⁰.

El segundo eje es la *economía*, y se aprehende en el cómo la educación ha ido cambiando según se ha dado la evolución de la estructura tecno–económica. Todos los modelos educativos se construyen y destruyen según su funcionalidad con el desarrollo económico, transformándose la producción, la distribución y/o el consumo -entre otros indicadores económicos- en ejes centrales del cambio y permanencia de un modelo educativo u otro²¹.

El tercer eje es el carácter *Republicano* de la educación pública, la cuál ha estado guiada según un modelo que buscaba formar ciudadanos a fin de asegurar, de esta forma, un modo de socialización igualitaria y un acceso no diferenciado a los bienes y códigos culturales.

En este sentido, la educación como institución social, contribuye al desarrollo de un espacio de socialización que tiende a conformar y desarrollar formas de comportarse que hace del conjunto de las prácticas sociales un campo cultural sistemático que tiende a la reproducción de las estructuras significantes (Bourdieu 1979a, 1995 y 1997); pero además, a este escenario habría que ligar las mutaciones incorporadas por el proceso globalizador.

La mundialización del neoliberalismo, así como su ampliación y apropiación de espacios y esferas, es un proceso desarrollado de la mano de la globalización y se caracteriza por la

²⁰ En este mismo sentido Schiefelbein (2002) al preguntarse por la calidad y selectividad de la educación pública, asegura que la calidad de la educación es la misma en el ámbito privado y público, pero lo que hace la diferencia es que atienden a grupos sociales diferentes, con historias diferentes, por eso los resultados obtenidos por una y otra son disímiles. Esto se refleja en los resultados de la educación superior pues, según datos entregados por el autor, ella atiende a individuos de los dos quintiles más altos, los que por lo menos una vez estuvieron en el sistema privado.

²¹ Un ejemplo de esto es el discurso del Presidente Eduardo Frei Ruíz–Tagle el 21 de Mayo de 1994, donde señala “La globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación”. (Citado en Oyarzún 2001).

primacía adoptada por el mercado y su lenguaje (oferta y demanda) en diversos planos, pero más sensiblemente en el plano educativo, social y cultural²².

Esta primacía del mercado en Chile se viene dando desde finales de los '70, cuando el modelo globalizador, o proyecto de integración hacia afuera (Salazar y Pinto 1998), comenzó un proceso de expansión social, inmiscuyéndose en diversas políticas económicas y sociales. Algunos hechos relevantes son las políticas de *shock* entre el '74 y el '78 para frenar la inflación (las que innovaron en el control del gasto fiscal para educación y salud); las reformas al sistema de pensiones que modifican el sistema previsional con el surgimiento de las AFP; las reformas laborales de comienzos de los '80; el proceso de regionalización y descentralización que trajo como correlato la municipalización de la salud y la educación pública;²³ el desmembramiento de la Universidad de Chile en universidades regionales y el surgimiento de las universidades privadas; la deuda subordinada a la Banca Privada; la autonomía del Banco Central; las privatizaciones de las empresas del Estado desde los '80 hasta los '90; la privatización de los servicios públicos; la estructura organizacional y el modelo de gestión del Estado y, por último, los TLC con Canadá, EE.UU. y Corea del Sur, y el Tratado de Cooperación con la Unión Europea en el 2003. La inclusión del mercado en la educación, al igual que en otros ámbitos, ha hecho de la competencia su modo de actuar y discernir, pasando a la lógica mercantil de la eficiencia, mediante la competencia de los establecimientos por la matrícula de alumnos. Como en toda competencia, siempre quedan perdedores y/o derrotados que, a diferencia de un juego, los condenan a vivir el desarrollo del subdesarrollo²⁴.

²² El mercado se ha instalado como la exclusiva instancia de mediación entre el individuo (ya no sujeto) y la realidad. Históricamente desde la infancia del individuo el lenguaje es el encargado de darle forma a la realidad a través de procesos perceptivos, constituyéndose en el elemento cultural que media entre el mundo y el nosotros. Actualmente se suman lenguajes en un contexto de hiper-información como el lenguaje publicitario y el mercantil, los que median entre la producción y el consumo de bienes materiales o simbólicos, complejizando la mediación. Para revisar estrategias y mecanismos de mediación actual ver Barbero (1998).

²³ La dimensión de la intervención del Estado en el ámbito escolar en el caso chileno se basa en apreciaciones, consejos y asesorías realizadas por el economista norteamericano Milton Friedman hacia el año 1958 donde planteaba que el Estado en educación, y principalmente en educación primaria, debía delimitar su tarea a donar recursos a los estratos más desposeídos, pero nunca su intervención debía llegar a la administración de esos fondos, los que debían ser manejados por privados. Por esta razón es que durante 1975 y 1978 se crean las bases para que entre el dinero público y el emprendimiento privado satisfagan las demandas educativas de la población. Es para esto que se crea la figura de la subvención estatal por alumno atendido y el modelo corporativo de propiedad de la educación y los establecimientos educacionales.

²⁴ El proyecto de desarrollo en Chile ha sido compatible con el desenvolvimiento de las fuerzas político-productivas del capitalismo (Salazar y Pinto 2002). En esta medida es que "... la investigación histórica

En relación con los pueblos indígenas, se han hecho intentos por reconstruir y reparar la fractura producida por la dominación y colonización del Estado chileno, pero éstos carecen de carácter resolutivo y sólo dan directrices de cómo debiera encauzarse esta relación, lo que al disociarse de la práctica, aumenta la ambigüedad de su postura frente a este aspecto.

Así, se trata de entender que el Estado, al generar políticas públicas para solucionar problemas sociales (como la EIB) establece agendas legislativas que la mayoría de las veces se relacionan a intereses corporativos, gremiales y/o políticos, que tienen mucho de coyunturales y poco de permanentes. Esto, según el discurso de profesores que trabajan en esta educación en Santiago, genera una disfunción entre lo que son las políticas de Estado y las políticas de Gobierno, trayendo como consecuencia una politización partidista, sectorial y a veces faccionalista de las iniciativas y de sus beneficiarios que, al parecer de estos actores, debiesen ser consecuentes, permanentes y estables²⁵.

Esta situación, se debe a que la forma que el Estado adopta para el beneficio de un grupo social determinado, como estrategia de políticas públicas, se materializa en la focalización. Ésta generalmente se orienta a los grupos más necesitados, los que para sobrevivir al subdesarrollo requieren una mayor atención, y por lo tanto, una mayor focalización o concentración de recursos económicos y humanos, descuidándose a la población “fronteriza” y debilitando los tejidos sociales colaborativos. Encontramos que, por ejemplo, el Programa Orígenes-PEIB beneficia a 162 municipios con concentración de población indígena de porcentaje nacional (esto es más del 10%), dejando fuera, la más de las veces, a escuelas con igual cantidad de población indígena, donde asisten niños de las mismas familias y que se encuentran algunas a escasa distancia. Esta situación, además de dejar fuera a niños de la misma procedencia étnica y socioeconómica, va vulnerando y socavando las redes de colaboración (capital social), pues crea rencillas y facciones entre las

demuestra que el subdesarrollo contemporáneo es, en gran parte, el producto histórico de la economía pasada y actual y de otras relaciones entre los satélites subdesarrollados y los actuales países metropolitanos desarrollados... Por consiguiente, las instituciones y relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que observamos actualmente ahí [en los países subdesarrollados], son producto del desarrollo histórico del sistema capitalista...” (Gunder Frank 1971: 103-4).

²⁵ Según los profesores el Estado genera “políticas que no responden a las necesidades de los pueblos originarios”, lo que generaría una “ausencia de una política coherente en EIB”. Esto genera una desconexión

comunidades que son destinatarias y las que no. En la Región Metropolitana, la focalización de la EIB se proyecta cambiar, desde el 2004, desde las escuelas más críticas hacia aquellas que presenten condiciones más favorables para su implementación, entendiendo esto como la capacidad de gestión interna del establecimiento y la situación infraestructural, socioeconómica y cultural adecuada para la educación, lo que se reflejaría en mejores resultados en las evaluaciones académicas internas, y en las del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE. (Profesional SECREDOC).

En este contexto, el sistema educativo y los aparatos político-cultural se diversifican, generando dos tipos de educación, una para las clases socio-económicas medias-altas y altas, y otra para el resto de la población. Esto da como resultado un sistema educativo pauperizado y pauperizante, que lejos de proveer a toda la población nacional de las mismas oportunidades, segrega sus beneficios en función del respaldo económico que traen consigo los educandos²⁶.

1.3 La Educación Intercultural Bilingüe

La EIB es una modalidad educativa que busca otorgar más pertinencia cultural a la educación a partir del reconocimiento y apropiación de las diversidades socio-culturales del entorno y contexto de los establecimientos educacionales. Es una educación que, como heredera de la tradición de la educación indígena del continente, tiende a concebirse como destinada exclusivamente a esta población, en el entendido de que sería ésta la que detentaría los problemas que la mantendrían en su deteriorada situación socio-económica. Esta situación posee correlato en la educación al observarse acriticamente que serían ellos –los educandos indígenas- la causa de su alta repitencia, deserción temprana y bajo rendimiento educativo.

entre necesidades sociales y satisfacción de éstas, en la medida que las políticas públicas en educación no estarían relacionadas directamente a apuntar a los problemas de los pueblos indígenas.

²⁶ La introyección de los aparatos político-cultural generan hábitos (conocidos como sistemas de disposiciones, esquemas básicos de percepción, comprensión y acción). Éstos son estructurados por las condiciones socioculturales y la posición de clase y son, asimismo, estructurantes, es decir, productores de prácticas y esquemas de percepción y apreciación. Los aparatos político-cultural de que participa cada clase engendran estéticas, estructuras del gusto y capitales económicos y culturales diferenciados (Bourdieu 2000),

La educación indígena en el continente ha contado con gran dinamismo, debido a la persistencia del objetivo inicialmente propuesto, lograr que los educandos indígenas posean un pasar similar al de la población mestiza en el sistema educacional, y la suma de agentes y objetivos disímiles trabajando en la misma.

Desde comienzos del siglo XX la educación indígena ha transitado por la *educación bilingüe*, la cual se implementó bajo la convicción de que los estudiantes indígenas tenían bajo rendimiento académico debido al no conocimiento o manejo inapropiado del idioma castellano, y es por ellos que se implementaba un bilingüismo sustractivo que buscaba que los estudiantes aprendieran el castellano en su lengua materna, para luego ir reemplazándola totalmente por la lengua aprendida. A esta le sucede la educación *bilingüe bicultural*, que identifica como relevante el hecho de que los estudiantes puedan aprender la lengua castellana, pero ya no sólo desde su lengua, sino desde su propia matriz cognitiva vivencial. Bajo esta perspectiva subyace la intención de generar educandos indígenas capaces de desenvolverse apropiadamente en las dos culturas. Luego, sale a escena la *educación bicultural bilingüe*, modalidad semejante a la anterior pero que denota la inclusión protagónica de la temática cultural por sobre la lingüística. La educación indígena se proyecta en la *educación bilingüe intercultural*, que reacciona frente a la dificultad de desarrollar un trabajo de socialización paralelo en dos culturas distintas, y mueve su atención al tema de la relación entre culturas. Finalmente emerge la educación que hoy nos convoca, la *EIB*, que desde mediados de 1980 se enfoca y privilegia el ámbito relacional²⁷.

Este sucinto recorrido histórico por la educación indígena nos permite identificar dos características de ésta, primero, que el tema lingüístico ha sido el más trabajado porque: han sido lingüistas los primeros en tratar el tema de la educación en contextos multiculturales; la diferencia lingüística se observa como la barrera más evidente en dichos contextos; y se ha tendido a igualar lengua a cultura, es decir, se da por sentado que el aprendizaje de una

constituyéndose como correspondencias entre las posibilidades de apropiación del capital económico y cultural disponible.

²⁷ Para un acercamiento en profundidad al desarrollo de la educación indígena en Küper y López (2000), López (1997), Cañulef (1998), entre otros.

lengua significa el aprendizaje o socialización de la cultura que vehiculiza²⁸. Segundo, que la concentración de esta educación en el tema de relaciones entre cultura ha adquirido ingerencia creciente. Este dinamismo se entiende en la medida que, entre otros, se han asumido nuevos escenarios de asentamiento indígena, como las urbes, y la inclusión de agentes mestizos que tratan de extrapolar los beneficios de esta educación al conjunto de la población.

La educación indígena en Chile no posee profundidad histórica, salvo excepciones. Toda la población nacional se rigió bajo los mismos parámetros occidentalizantes. Esto tiene su explicación en el profundo etnocentrismo nacional que, inclusive, se manifestó a finales de la década de 1970 en la prescripción de la inexistencia de los indígenas en el país (Mires 2002). A fines de la década de 1980, en la negociación política que incluye a la Concertación de Partidos por la Democracia y a la dirigencia indígena de la época, se logran los acuerdos necesarios para relevar la temática de la EIB en el país. Fruto de estas negociaciones es que, a mediados de la década de 1990, encontramos una institucionalidad pública encargada del tema, como lo es la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (en adelante CONADI) a través de su Unidad de Educación y Cultura y del programa de EIB del MINEDUC.

La reciente inclusión de esta educación en el país, la falta de desarrollo de la educación indígena y la prescripción legal de la ley indígena 19.253 que sostiene que “La corporación [Corporación Nacional de Desarrollo Indígena], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de Educación Intercultural Bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.” (Ley 19.253, Título IV, Párrafo 2, Artículo 32), ha redundado en que su actuar se nutra principalmente de experiencias foráneas, las que no necesariamente se ajustan a las expectativas y necesidades de la población nacional. Por esta razón, y actualizando la falta de reconocimiento de la población indígena devenida del colonialismo, las experiencias en

²⁸ Un tratamiento más integral en Spicer (1996).

EIB en el país se han concentrado en zonas de alta concentración indígena, básicamente zonas rurales²⁹.

La focalización de la EIB en zonas rurales con alta concentración de población indígena, trae aparejada una serie de supuestos e inconsistencias que se proceden a desarrollar:

Asume que la población indígena se asienta sólo en lo rural desestimando, al 79% de ella que se aloja en contextos urbanos (PNUD 2002). Con esto, se deja entrever el entendimiento de la imagen tradicional de los asentamientos indígenas, y asimismo, se releva sólo la existencia de relaciones duales entre pueblos indígenas³⁰, representados estos últimos por la población mayoritaria al interior de las aulas y la sociedad nacional; no contemplándose los escenarios multiculturales con relaciones interculturales complejas que van desde pueblos indígenas a pueblos indígenas, y desde estos a sociedad nacional.

Asume que es sólo la población indígena rural la que posee los problemas socioeducativos identificados como relevantes a encarar, como alta repitencia, deserción y bajo rendimiento. Así no se comprenden estos problemas también de otras colectividades socio-culturales no necesariamente indígenas y asentadas en lo rural, y que deben asumirse como un tema de sociedad y no como de exclusiva responsabilidad de los mismos afectados.

Niega a la población nacional en su conjunto la posibilidad de acceder a esta alternativa educativa que busca instaurar un nuevo tipo de relaciones interpersonales -sociales e interculturales- de corte más cooperativo y democrático. Asimismo, no empalma su quehacer dentro del contexto socio-cultural que envuelve a las instituciones focalizadas, por lo que cuando los estudiantes formados en interculturalidad se socialicen fuera del establecimiento educativo -con su grupo de pares o asistan a estudiar a las ciudades cercanas- se enfrentarán con sujetos socializados de manera distinta, donde la mayoría de los vínculos son de relaciones de competencia y no de cooperación, por lo que antes de

²⁹ Esto es patente en la focalización del trabajo desarrollado en EIB por el Programa Orígenes, el que prescribe que su accionar en zonas rurales de la I, II, VIII, IX y X regiones.

³⁰ Asume que las únicas relaciones interculturales que hay que apuntalar son aquellas entre mestizos y pueblos indígenas, invisibilizando la diversidad cultural que existe bajo la misma noción de pueblos indígenas y asumiendo que entre estos no habrían fricciones o desavenencias profundas.

asumirse la interculturalidad como una posibilidad de desarrollo colectivo integral, se transforma en una estrategia discriminante que margina a sus portadores, y por tanto, cumple la labor inversa para la cual fue y es pensada.

La EIB constituye una apuesta educativa caracterizada por aspectos políticos, pedagógicos y metodológicos innovadores, que con López se distingue como: "...desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores [...] y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación de conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coayuden a la transformación sustancial de la práctica pedagógica." (1997, párrafo nº 20).

1.4 Educación Intercultural Bilingüe Urbana

Pese a concentrarse el grueso de las experiencias en EIB en zonas rurales con alta densidad de población indígena, el contexto urbano ha alojado algunas experiencias que revisten características y potencialidades particulares.

La ciudad se ha constituido como escenario de esta educación en la medida que las demandas de los pueblos indígenas han relevado la constatación de que la mayor cantidad de población indígena reside en las ciudades, que aproximadamente el 50% de dicha población se aloja en la capital del país (Censo 1992; 2002), y que también requieren una educación pensada para construir su formación de manera distinta. El desarrollo de la EIB

en la ciudad está amparado legalmente en la Ley Indígena, la que como ya se observó prioriza los contextos rurales, pero señala a su vez que se debe establecer “...en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.” (Título IV, párrafo 1, artículo 28).

La EIB urbana se sitúa en un contexto muy distinto al rural, en el cual la diferencia cultural se hace patente en las aulas. Este escenario complejiza la comprensión de dominación colonial antes esbozada, en la medida que si bien se asume la discriminación o violencia simbólica, se vehiculiza desde y hacia todos los sujetos, independientemente de su clase, cultura o nacionalidad; aquellas personas que están en la base la pirámide social, es decir, los indígenas de clase baja -extranjeros o chilenos-, sufren más severamente las consecuencias de dicho menoscabo. Al respecto cabe destacar, que al contrario del dicho popular que afirma que en Chile se acoge bien al extranjero, esta acogida es condicionada en función de su cercanía o distancia con las clases y culturas dominantes, así, si el extranjero es peruano o boliviano recibe un trato muy distinto si es que éste proviene desde EE.UU. o Europa. En la ciudad -puntualmente en Santiago- pese a asentarse la mayor cantidad de población indígena del país, esta cantidad constituye una densidad muy baja, aspecto subsanado en parte por concentrarse históricamente dicha población en comunas como La Pintana, Pudahuel, Cerro Navia, El Bosque, Peñalolén, entre otras³¹. Por otra parte, según las comprensiones imperantes en Ciencias Sociales y la sociedad, la cultura e identidad indígena en la ciudad se problematiza y/o dificulta al no poseer referentes identificados como primordiales, como lo son la tierra y la comunidad (Cañulef 1998).

El reconociendo que otorga la población mestiza urbana a los indígenas es nulo y distorsionado, en función de los parámetros etnocéntricos en los cuales nos hemos ido forjando históricamente. Esta discriminación se palpa en la consideración de lo indígena como algo pasado, como una colectividad que desapareció, en último término, con la “pacificación de la araucanía”. Cuando no se les considera extinguidos se les aplican filtros contruados por los intereses económicos y nacionales, que construyen una imagen

desvalorizada de los indígenas, desde la cual se desprenden los adjetivos calificativos que los etiquetan como: flojos, borrachos, belicosos, etc³². ¿Que significa esto? Que en la ciudad se ha tendido a invisibilizar y/o violentar con más fuerza a las personas y culturas indígenas relegando su reproducción socio-cultural a esferas domésticas privadas y/o autorreferenciales, como lo serían las organizaciones y asociaciones indígenas.

Las potencialidades que posee la EIB urbana se aprecian al comprender la ciudad como el escenario educativo más representativo del país, por cuanto los avances en este espacio pueden extrapolarse y reapropiarse con mayor facilidad por otras latitudes nacionales. Esto contribuirá a la socialización efectiva de la población nacional en interculturalidad, aspecto considerado como básico para la posibilidad y fecundidad de la misma.

Eliseo Cañulef recuerda que “Los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe en el medio urbano deberían ser el logro de la autoidentificación con capacidad para reconocerse a sí mismo con dignidad, la revalorización de la tradición cultural ancestral y una preparación para enfrentar los desafíos de la realidad del mundo urbano contemporáneo. En una frase, la E.I.B. en los sectores urbanos debe lograr una síntesis entre recuperación, fortalecimiento y desarrollo cultural, y una preparación para enfrentar los desafíos de un mundo en permanentes cambios y transformaciones.” (Cañulef 1998: 248).

Las experiencias concretas en EIB urbana se suceden desde mediados de la década de 1990, y han debido lidiar con este complejo escenario³³. Ellas han sido impulsadas desde personas interesadas en el reconocimiento socio-cultural de los pueblos indígenas, o alguno de estos en particular, y han contado con el apoyo directo o indirecto de la CONADI, a través de la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago, y/o del Programa de EIB del MINEDUC en relación con la SECREDOC, a través de los supervisores los Departamentos Provinciales de Educación. Se han caracterizado por enmarcarse en proyectos acotados temporalmente, con poca o nula continuidad, y por contar con la participación de personas indígenas, sean

³¹ Para acceder a una perspectiva histórica de la migración campo-ciudad-campo de la población mapuche y sus asentamientos en la ciudad, revisar Abarca (2000).

³² Al respecto revisar estudios clásicos de Milan Stuchliks.

³³ Para un acercamiento antropológico a la EIB en la región metropolitana revisar Donoso (2003; 2004).

particulares, como apoderados y/o profesores, o colectivos, como asociaciones indígenas cercanas a los establecimientos. La mayoría de las experiencias se han constituido como inserción de una cultura indígena en las aulas, esto a través de talleres especializados en cosmovisión, lengua y costumbres de algún pueblo indígena o bien a través de asignaturas transversales como educación tecnológica o informática que se significan con elementos culturales indígenas³⁴.

La EIB urbana ha acudido al cometido más básico de la interculturalidad, a saber, al reconocimiento de la diversidad cultural, esto como una manera de impulsar el autorreconocimiento de la población indígena urbana y fortalecer su autoestima. Este reconocimiento de la diversidad se ha realizado a través de la inclusión de lo indígena en la escuela, pero es precisamente a la hora de decidir qué es lo indígena que se inserta en la escuela es cuando se observan los elementos más controversiales de la EIB en la ciudad; esto porque en una suerte de visión rescatista se tiende a folclorizar y esencializar lo indígena, precisamente en la imagen de la comunidad indígena tradicional rural. Este transitar conlleva algunos riesgos, como lo son el escaso o nulo aprovechamiento de la cultura indígena contemporánea, el ofuscamiento de la identidad indígena actual mediante la polarización entre lo tradicional y lo contemporáneo, la asociación de lo indígena con lo indígena tradicional-rural-comunitario en desmedro de su complejidad y la actual representación de las culturas indígenas a través de imágenes que pueden desembocar en el estereotipo y la simplificación (Chiodi 2001: 32-9).

El sustrato rescatista de la comprensión de la EIB en la ciudad concibe a la escuela como un útero cultural, que puede cumplir la labor de endoculturación para los educandos indígenas, y que puede hacer más indígenas a los indígenas, visión difícil de defender en la medida que la escuela como tal sólo reproduce elementos parciales de la o las totalidades culturales. En esta medida, la EIB urbana descuida un objetivo necesario, como lo es la profundización y problematización de las relaciones entre personas y culturas a lo largo de la historia nacional y en el presente colonial, globalizado y mundializado.

³⁴ Mayor profundidad sobre las experiencias de EIB en la Región Metropolitana en capítulos II y III.

II. EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA PROGRAMÁTICA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN METROPOLITANA

En la medida que se recorre histórica y significativamente el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC, se plasmarán algunas constantes que permitirán arribar a conclusiones respecto de su eficiencia como programa. El trayecto llevará a observar con profundidad la especificidad institucional del PEIB y su inserción institucional en el Estado; asimismo, se discurrirá constantemente sobre el papel del Estado en esta educación, labor que involucra a instituciones afines como la Secretaría Regional Ministerial de Educación y la CONADI. Una vez establecidos los objetivos y las funciones de las instituciones estatales comprometidas con la promoción e implementación de la EIB, se apreciarán los resultados del operar del PEIB, y luego se establecerá su eficiencia como programa.

2.1 La preocupación estatal por la EIB: antecedentes del PEIB

El Estado es y ha sido uno de los agentes más ingerentes en el desarrollo de políticas indigenistas, las mismas que dan luz a mediados de la década de 1990 a un trabajo sistemático en Educación Intercultural Bilingüe Urbana, más específicamente en la megalópolis que constituye el grueso de la Región Metropolitana: Santiago. La institucionalidad estatal hace suyo el tema motivada por múltiples razones, las que se condicionan con distintas maneras de concebir su actuar como Estado, concepciones que obedecen a diversos contextos sociohistóricos y a diversas formas de comprender su actuar apropiado en lo social. Dentro de la diversidad de razones que explican su ingerencia en esta educación, cabe subrayar su persistente comprensión de las poblaciones indígenas como actores sociales proclives a la fragmentación de la integridad social y, por tanto, cuestionadoras de la legitimidad del mismo Estado. Esta potencialidad negativa atribuida a los pueblos indígenas obedecería a sus particularidades socio-culturales (a su diferencia), y a su persistente precariedad socioeconómica. Dicha concepción básica determina

históricamente los esfuerzos del Estado por impedir la pauperización económica de estas poblaciones y por integrarlas de manera efectiva a la sociedad nacional³⁵.

La breve historia de la preocupación estatal por la educación *para* los pueblos indígenas nos sitúa a comienzos de la transición hacia la democracia, en el gobierno de Patricio Aylwin, el cual sienta las bases del actual funcionamiento del PEIB. Durante este gobierno se implementa la Comisión de Educación y Cultura Indígena, conocida más ampliamente como CECI. Esta comisión, formada por especialistas de Universidades, connotados indígenas y funcionarios sensibilizados del MINEDUC, tuvo “como objetivo principal asesorar al Ministerio de Educación en materias concernientes a la Educación y Cultura de los Pueblos Indígenas del país” (CECI, 1990). La emergencia de la CECI se comprende principalmente como fruto de las negociaciones entre representantes de los pueblos indígenas y de la Concertación de Partidos por la Democracia, previas al plebiscito de 1988 que decidía la continuidad de la Dictadura Militar, las cuales alcanzan su expresión más conocida en los Acuerdos de Nueva Imperial (Cañulef 1998). El plebiscito se inclinó a favor de la oposición, y las elecciones presidenciales que le siguieron instalaron a esta Concertación política en el poder estatal, y así, consecuentemente, hizo tangibles las negociaciones y la existencia del PEIB en el MINEDUC.

Volviendo a la importancia que tuvo la CECI en el accionar del Estado en la educación para indígenas, es necesario consignar que es ella quien delimita los objetivos, funciones y acciones del Ministerio. La CECI destacó desde sus comienzos la necesidad de generar un programa a nivel nacional que permitiera entregar educación culturalmente pertinente, lo que implicaba la elaboración de material pedagógico y lingüístico, la creación de becas para profesionales indígenas, la contratación de servicios externos para las áreas de concentración significativa de población indígena y, por cierto, una línea de financiamiento y/o presupuesto permanente para el desarrollo y/o promoción de esta nueva educación (Profesional MINEDUC).

³⁵ A diferencia de otros ámbitos de acción y reflexión de los pueblos indígenas y del indigenismo, en el tema de la educación intercultural, en términos amplios, el objetivo de integración de las poblaciones indígenas a la sociedad nacional al amparo del nacionalismo, es compartido o al menos no cuestionado por las principales corrientes y/o reflexiones que van dando forma a este tipo de educación, provengan desde el mundo mestizo o indígena.

Fruto de la visibilización de las demandas de los pueblos indígenas, lo que los impulsó a ser actores preponderantes en la consecución del retorno a la democracia debido a su negociación con la Concertación, se posibilitó que en 1993, en las postrimerías del gobierno de Patricio Aylwin, se promulgara la Ley Indígena N° 19.253. En ella, es fundamental la prescripción del accionar del Estado frente a los pueblos indígenas, y más particularmente, a su educación. Se sanciona la necesidad de que el MINEDUC tenga una preocupación visible, estable y permanente en la enseñanza-aprendizaje de esta población, con énfasis en la historia y cosmovisión de sus propias culturas.

La ley sancionó la existencia de un programa a escala nacional inserto en el MINEDUC que se preocupara de la EIB. Éste ha hecho esfuerzos en el cumplimiento de ésta materia, pero ha tenido que medir fuerzas con funcionarios, políticos y un sistema educativo acostumbrado a invisibilizar a estas poblaciones y a la importancia de la diversidad cultural. La metáfora que comprende a los docentes como los sacerdotes del Estado, y la falsa o estereotipada comprensión de que ésta educación se orienta a la fragmentación del estado-nación, han hecho que la “educación para indígenas” -lo que hoy se denomina como EIB- haya transitado por distintas dependencias institucionales de este Ministerio, tránsito que nadie ni nada asegura que no continúe. El PEIB se insertó originalmente en el Programa Básica Rural, dejando entrever así la visión ruralista de la Ley Indígena 19.253, inserción que se fundamentó en la comprensión que, desde este programa de educación rural, era posible abarcar de mejor forma el tema indígena, la particularidad de los educandos y la necesidad de contextualizar la educación en las comunidades locales (Profesional MINEDUC). Luego, debido a un proceso de reestructuración y modernización del MINEDUC, el PEIB se cobijó bajo el alero institucional de “Transversales”, esgrimiéndose el hecho que la EIB debía estar presente en todos los subsectores de aprendizaje y niveles educativos -entiéndase al menos en educación parvularia, básica y media- aspecto que no se recogía en el programa de Básica Rural. Actualmente, y desde el año 2003, el PEIB es derivado a la División de Educación General (PEIB, 2003: 9).

2.2 La demanda indígena por EIB en la ciudad: antecedentes del PEIB

La preocupación estatal por desarrollar una EIB en la Región Metropolitana -icono de la urbanidad nacional- se debe casi exclusivamente a las demandas educativas de los pueblos indígenas, más ajustadamente, de las organizaciones indígenas urbanas. El Estado ha traspasado las fronteras de la visión ruralista que prescribe la Ley Indígena 19.253, y de esta manera, ha sentado precedentes continentales en EIB urbana. Precedentes no motivados por la innovación y vanguardismo de la orgánica estatal, sino por la visibilización creciente de demandas de organizaciones indígenas urbanas que apuntan a lo que consideran como mejoras en el acceso y la calidad de la educación para los indígenas. Estas demandas determinan la aparición de la EIB en la Región Metropolitana, y al mismo tiempo, su dubitativo devenir, el cual observaremos a través de estas páginas.

Las organizaciones y/o asociaciones indígenas urbanas³⁶ -conformadas por profesionales de la educación, intelectuales y/o conocedores de la culturas indígenas, líderes y dirigentes indígenas-, desarrollan a lo largo de la década de los 1990 medidas de presión -vía cartas, visitas y/o intervenciones públicas frente a autoridades estatales (entiéndanse Municipios, Secretaría Regional Ministerial de Educación y MINEDUC)- tendientes a gatillar en la Región Metropolitana políticas concretas de educación para indígenas. Las demandas que enarbolaron estribaron en los siguientes órdenes:

La necesidad de ser reconocidos como agentes socioculturales legítimos y valorados. Esta demanda se comprende por el discurso sobre la necesidad básica de sentirse y saberse escuchados por el Estado.

³⁶ La distinción entre ambas colectividades reside en el reconocimiento diferenciado que les da el Estado. Para éste son las asociaciones indígenas, organizaciones amparadas en la legalidad que les da el tener una personalidad jurídica, reconocidas por el Estado como interlocutoras válidas con las cuales negociar y/o desarrollar proyectos. Las organizaciones son colectividades no reconocidas legalmente pero que operan de facto. Para el caso que se expondrá a continuación las demandas fueron enarboladas más tangiblemente por asociaciones indígenas.

La búsqueda por transparentar las modalidades de acceso e incremento de los recursos de las Becas Indígenas³⁷.

La demanda por conocer sobre EIB, la cual se desglosaba en un mayor conocimiento de:

- La EIB propiamente tal.
- Las utilidades de la EIB.
- Cómo implementarla
- El PEIB del MINEDUC.
- El sistema educativo en general.

Demandar al Estado para que cumpla sus compromisos históricos y legales, así como también que los funcionarios públicos indígenas laboren en pos de beneficios directos para sus pueblos.

Respecto de las demandas puntuales de las asociaciones indígenas urbanas, es necesario agregar que (i) todas compartían y comparten la necesidad de ser escuchados o reconocidos por el Estado, (ii) que en un principio enfatizaron demandas por el mejor acceso e incremento de la cobertura de las Becas Indígenas, y (iii) que sólo posteriormente, producto de la mayor especialización de los dirigentes indígenas, se distingue claramente una demanda por EIB, registrando una presencia significativa y/o visible en la postrimería de la década de los 90.

La demanda que se refiere a hacer efectivos los compromisos del Estado en la materia, y que interpela el papel que juegan los indígenas que se desempeñan en mandos medios de la institucionalidad pública, nos permite hacer un acercamiento cualitativo a la especificidad de las relaciones entre Estado y Pueblos Indígenas. Producto de la creciente visibilización de los conflictos suscitados desde mediados de la década de los 80 hasta el presente entre pueblos indígenas, privados y Estado, una de las estrategias de resolución de conflictos consiste en la inclusión y/o captación de los líderes y/o dirigentes indígenas en la orgánica

³⁷ Un acercamiento exhaustivo al programa Becas Indígenas en Le Bert (2002)

estatal (Profesional CONADI). Numerosos líderes y dirigentes indígenas han ingresado a la orgánica estatal movidos por la convicción de que desde dentro del Estado es posible hacer un trabajo más eficiente en pos de los intereses de los pueblos indígenas, de su pueblo indígena. El Estado, por su parte, los acoge bajo la convicción de que así gana en legitimidad y pertinencia en su actuar, toda vez que se presenta como un Estado pluralista, técnico y no necesariamente asimilador y monocultural, como versan las críticas indigenistas basadas en comprensiones coloniales de su operar. Sin discutir ni reflexionar sobre lo acertadas o erradas que resultan las motivaciones de uno u otro para materializar la inclusión de los líderes y dirigentes indígenas en la institucionalidad estatal, esta inclusión repercute en que baje proporcionalmente la intensidad de las acciones demandantes hacia el Estado, en este caso particular, sobre su responsabilidad en el desarrollo de la educación para poblaciones indígenas.

Los resultados de las demandas indígenas por EIB en la Región Metropolitana dieron frutos concretos, que son los que considera esta evaluación. No obstante, producto de estos mismos resultados o avances en la EIB en la región, es que bajan las demandas y el devenir de esta educación se vuelve incierto, pudiendo incrementarse o debilitarse en función de las demandas y la capacidad de negociación que posean los pueblos indígenas. La inclusión de profesionales indígenas en la orgánica estatal no es la responsable de esta ambivalencia o indefinición encontrada en el desarrollo de la EIB urbana, pero esta variable, en conjunto con la misma consecución de demandas intermedias por parte de los pueblos indígenas, operan como fuente desmovilizadora de las demandas sociales; movimiento que no es exclusivo de las relaciones entre Estados y Pueblos Indígenas, pero que se evidencia con mayor notoriedad en éstas por constituirse en una relación directamente proporcional: mientras sube la demanda indígena por educación, sube la preocupación y ocupación del Estado por la misma. Esta preocupación y ocupación del Estado hace que baje la demanda indígena y por tanto el mismo accionar del Estado en la materia, expresando conductas reactivas y no proactivas, frente a demandas sociales concretas. Dicho fenómeno, coloquialmente muy comprensible, es más complejo y por tanto, digno de ser analizado en un debate teórico de las Ciencias Sociales, objeto que rebasa las perspectivas de esta investigación. Más, es preciso agregar que consideramos que la identidad de los pueblos

indígenas depende del Estado, en la medida que se conforma ambivalentemente con relación a él, ya sea por considerarlo como un espejo, un alter (otredad) y/o padre o proveedor de soluciones a todas sus demandas³⁸.

Si bien se constata una baja en las demandas concretas desde los pueblos y organizaciones indígenas en general, es en la particularidad de la vida urbana que éstas han generado resultados tales como la creación de la Mesa Indígena, la que tiene como objetivo "...ser una instancia de diálogo, de coordinación y de articulación entre el mundo público y las organizaciones indígenas urbanas"³⁹. En la actualidad, la Mesa Indígena de Santiago se constituyó en cinco comisiones temáticas, entre las que encontramos la de Educación la cual congrega a profesionales del servicio público, representantes de agencias estatales, los cuales tienen carácter permanente en ésta; los coordinadores de las comisiones temáticas de la mesa indígena y representantes de las organizaciones indígenas. Empero, si bien se le entiende como una instancia de visibilización y trabajo mediante la coordinación del diálogo de los actores involucrados sobre las demandas de los pueblos indígenas, se aprecia también la falta de visión sobre la capacidad de proyección y acción real que tiene, debido a la concentración del esfuerzo en temas de orden técnico tales como los procedimientos, requerimientos y consideraciones en lo referido a las Becas Indígenas. Este tema, si bien es de gran importancia, resta profundidad a las demandas por un reconocimiento cultural holístico, generando sólo la posibilidad de tener voz y voto en meras peticiones que llevan a revalidar la condición del Estado como subvencionador, y de los pueblos indígenas como sus beneficiarios.

³⁸ Esta fetichización del Estado no es exclusiva de los pueblos indígenas pero creemos se evidencia persistentemente en esta población, toda vez que con Bonfil (1995a) se aprecia que la noción de indígenas se funda y reactualiza en una dominación colonial en la que su sentido está dado por ser oposición al poder y que, además, se observa en estrecha dependencia con el Estado. Comprensión que redundaría en la imposibilidad de leer un escenario neoliberal en que el Estado tiende a perder progresivamente su poder. Bajo esta línea interpretativa el Estado se observa como el encargado de desviar la atención y las demandas de los pueblos indígenas para dejar libre el operar de los privados en el mercado, más puntualmente, a las grandes industrias que incrementan sus ganancias a costa del usufructo de los recursos naturales del país y particularmente de los pueblos indígenas y otras poblaciones rurales.

2.3. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación

Nuestro andar ya nos permite sentarnos a observar con detenimiento el PEIB del MINEDUC, sobre todo en su preocupación y acción en la Región Metropolitana. Considerando las demandas indígenas por EIB y el desempeño estatal en el tema, se puede apuntar a que el PEIB se ha constituido en la unidad institucional responsable de diseñar, proponer y ejecutar, a través de acciones descentralizadas, las políticas y programas educativos del Ministerio de Educación orientados a la promoción y desarrollo de la EIB (PEIB, 2003: 5).

El PEIB del MINEDUC se crea oficialmente en 1995, cumpliendo el mandato de la Ley Indígena N° 19.253⁴⁰, iniciando sus actividades en el año 1996 (Huenchullán y Millacura, 2001: 3). Es un programa de alcance nacional que orienta y focaliza su acción en la población indígena y sus demandas. “El Ministerio de Educación, en su política de asegurar igualdad de oportunidades, se ha propuesto mejorar la calidad de los aprendizajes de los integrantes de las etnias reconocidas por el Estado, ampliando la oferta educativa desde una concepción pluricultural, a fin de contribuir y favorecer las prácticas que fortalezcan las costumbres y formas de entender el mundo de un significativo sector de nuestra sociedad [las etnias indígenas].” (Huenchullán y Millacura 2001: 2).

El objetivo educativo principal del PEIB es mejorar los bajos rendimientos y logros de los aprendizajes de niñas y niños indígenas en comparación a las metas del sistema educativo nacional y a los resultados obtenidos por el resto de la comunidad escolar, a fin de revertir la desigualdad en la distribución del conocimiento disponible y en las capacidades

³⁹ Para más detalles sobre la temporalidad, constitución y funcionamiento de la Mesa Indígena de Santiago ver Anexos

⁴⁰ La Ley Indígena reconoce a los indígenas de Chile como agrupaciones humanas que han existido en el territorio nacional desde tiempos prehispánicos, identificando en la tierra uno de sus principales fundamentos culturales. Las etnias reconocidas son: Aimara, Colla, Kawashkar o Alacalufe, Lican Antay o Atacameña, Mapuche, Quechua, Rapanui o Pascuense, Yámana o Yagán. En el título IV, párrafo 1, artículo 28 se contempla el reconocimiento, respeto y promoción de las culturas indígenas y, más específicamente el uso y conservación de lenguas nativas en áreas de alta densidad indígena; el establecimiento de una unidad programática en el sistema educativo nacional, que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas, capacitándolos para valorarlas positivamente; la promoción de expresiones artísticas y culturales, y; la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

cognoscitivas de ambos grupos. Se espera así que exista concomitancia y equidad en el acceso a las oportunidades de desarrollo de competencias educativas de los alumnos, estimándose que el rendimiento de la población escolar indígena es mermada por la descontextualización del currículo en relación a la cultura local y a la exclusión de la lengua indígena como primera o segunda lengua de enseñanza (Huenchullán y Millacura 1999a: 1-2).

En términos socio-políticos, el PEIB busca generar mayores condiciones de igualdad en las capacidades, oportunidades, promoción y preparación de las personas para un desenvolvimiento apropiado en mundos distintos del propio, todo lo cual apuntaría a un diálogo multidireccional y multicultural para educar a las personas en la pedagogía de la diversidad (Huenchullán y Millacura 1999a: 2; Huenchullán y Millacura 1999b: 3).

Los fundamentos y metas del PEIB incluyen el “promover el pluralismo y la diversidad como condición de una sociedad multicultural democrática, avanzar hacia la justicia social sin exclusión y luchar contra todas las formas de discriminación” (PEIB, 2003: 6); promover la participación de las organizaciones sociales y las minorías étnicas en la educación; comprender al Estado y al Gobierno como contribuyentes del desarrollo e identidad de los pueblos indígenas, recogiendo las demandas educativas y culturales de éstos; aplicar la EIB en el marco legal otorgado por la Ley Indígena; reconocer y potenciar las propias culturas indígenas y sus ámbitos; revertir las deficiencias tradicionales de la educación (como el verticalismo, autoritarismo, rigidez, etc.); operar conforme al derecho de acceso de todos(as) los niños(as) a la educación; visualizar la potencialidad de la EIB en el quehacer educativo; experimentar la EIB en el país; y finalmente, que la EIB se transforme en una política educacional consistente, permanente y eficiente desde el Estado.

El objetivo y las metas expuestas dan sentido y coherencia a objetivos pedagógicos específicos (PEIB 2003: 16):

El fortalecimiento de la identidad y la autoestima de las niñas y niños indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.

El mejoramiento de los aprendizajes de niños y niñas diversos cultural y lingüísticamente, mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (indígena o Castellano) de los estudiantes.

El mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen docencia en áreas con población indígena.

La incorporación de métodos de enseñanza-aprendizaje, desarrollados por la familia y comunidades indígenas, al proceso de formación de los educandos.

La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales de sus hijos, para que se integren saberes, técnicas y visiones de mundo al currículo y la gestión escolar.

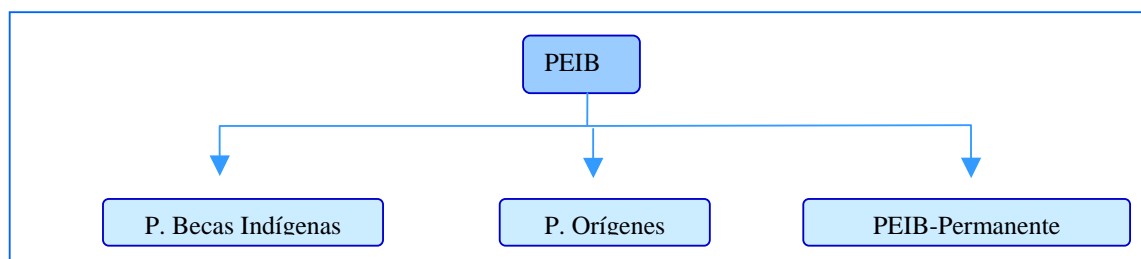
Dejar instalada la capacidad de una gestión educativa participativa en los establecimientos.

Todos estos objetivos pedagógicos están en concordancia, además, con el proceso de Reforma Educativa implementado por los Gobiernos de la Concertación desde mediados de la década de 1990. En este sentido, el PEIB se enmarca, fundamentalmente, en la incorporación de la pertinencia educativa a los contextos locales de desarrollo en donde se inserta la escuela.

Todo el entramado significativo y argumental que da sentido al trabajo del PEIB torna como algo legítimo, legal y pertinente, la focalización de la Región Metropolitana como escenario de intervención del mismo; no obstante, la articulación institucional al interior del mismo ha tornado como razonable el marginar a esta región del grueso de los esfuerzos en EIB.

2.4. Articulación institucional interna del Programa de Educación Intercultural Bilingüe

A fin de alcanzar sus objetivos y dar cuenta de la complejidad de las demandas de la población indígena sobre la EIB, el PEIB coordina diversos programas: el Programa de Becas Indígenas, el Programa Orígenes y el PEIB Permanente (PEIB-P).



El PEIB-P fue creado el año 1995, debiendo su formación a la Ley Indígena N° 19.253. Posee un carácter nacional y permanente, persiguiendo que la población indígena goce de pertinencia educativa a través del reconocimiento de la diversidad socio-cultural en los contextos educacionales en los cuales se desenvuelve.

El Programa Becas Indígenas data, al menos, del gobierno de la Unidad Popular, constituyéndose en uno de los pocos programas mantenidos durante la Dictadura Militar. El Gobierno de Patricio Aylwin, hace eco de esta continuidad y, a través del artículo 33 de la Ley Indígena N° 19.253, le otorga un carácter permanente. Este documento prescribe que la Ley de Presupuestos del Sector Público considerará recursos especiales para el MINEDUC destinados a abastecer un Programa de Becas Indígenas. Este programa tiene por misión atender a los estudiantes indígenas de escasos recursos, frenar la deserción escolar devenida de problemas económicos de las familias de dichos estudiantes, y revertir los magros resultados académicos promoviendo en los estudiantes la valoración de las culturas indígenas (Profesional MINEDUC; PEIB 2003: 26). Hacia 1991 el subsidio de este programa era sólo para los estudiantes de educación superior de ascendencia indígena con situación socioeconómica deficitaria, buen rendimiento académico y compromiso para trabajar por el desarrollo de su etnia; y a partir de 1992 se incorpora a los estudiantes

indígenas de Educación Básica y Media⁴¹. Actualmente sus esfuerzos están orientados hacia la cobertura y gestión de las becas, y al fortalecimiento de la identidad y autoestima de estudiantes indígenas.

El Programa Orígenes⁴² es conducido por el Ministerio de Planificación y Cooperación, y coordina a Ministerios y organismos públicos⁴³ para su ejecución. Este programa desarrolla una política de colaboración entre Pueblos Indígenas y Estado para hacer más pertinentes las respuestas que éste último da a las problemáticas indígenas, así como la contribución al desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones indígenas reconocidas en la Ley Indígena N° 19.253, asentadas en zonas rurales de la I, II, VIII, IX y X regiones⁴⁴. Este programa se planificó con una duración de seis años, los mismos que dura el actual gobierno (2001–2006).

En el área de Educación, el Programa Orígenes se coordina con el PEIB dando luz a la figura institucional del Programa Orígenes–PEIB, el que apoya a las comunidades indígenas y escuelas focalizadas para lograr una propuesta educativa de calidad, pertinente y adecuada a la realidad local y cotidiana de los pueblos indígenas. Para conseguir estos objetivos se focalizaron 162 escuelas en las Áreas de Desarrollo Indígena (ADI's) ubicadas en las cinco regiones en cuestión, focalización que se empalma con el operar del Estado desde una óptica neoliberal que pone en cuestión la consecución de los objetivos mismos del programa, en tanto no posee un enfoque territorial, ni menos nacional. Esta focalización

⁴¹ “A partir de 1995 el programa becas Indígenas queda reglamentado en el Decreto Supremo N° 52 del Ministerio de Educación y está dirigido a alumnos indígenas de Educación Básica, Media y Superior (Universidades, Institutos de Educación Superior y Centros de Formación Técnica) de escasos recursos y con buen rendimiento académico.” (PEIB 2003: 26).

⁴² “El Ministerio de Educación es el organismo co-ejecutor en el componente Educación y Cultura, del subcomponente Educación Intercultural Bilingüe del Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, conocido como Programa Orígenes, aprobado mediante un Préstamo de financiamiento suscrito en el convenio N° 1311/OC-CH, del 14 de marzo de 2001, entre MIDEPLAN y el Banco Interamericano de Desarrollo, teniendo como cobertura en la primera fase (2001-2004) un total de 162 establecimientos educacionales vinculados a comunidades focalizadas por el programa Orígenes.” (PEIB, 2003: 20).

⁴³ Ministerio de Planificación y Cooperación, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Corporación Nacional Forestal, Instituto Nacional de Desarrollo Agro Pecuario.

⁴⁴ Es una característica de la acción del Estado y sus organismos el trabajar con una política de focalización a poblaciones delimitadas espacial, cultural, política, económica y socialmente en lo referido a la cobertura de

significa que en la práctica el programa Orígenes-PEIB, pese a insertarse en un programa de carácter nacional, focaliza su actuar sólo en 162 escuelas del país disgregadas en cinco regiones, amparados en criterios sobre los cuales no es pertinente abordar en esta ocasión, pero que no permiten transparentar fácilmente el proceso de selección de las escuelas favorecidas y menos explicar el por qué escuelas vecinas, con un contexto social, cultural y económico muy similar, no entraron en la focalización⁴⁵.

La puesta en marcha del Programa Orígenes-PEIB en el escenario de la EIB nacional ha generado un contexto de inflexión del PEIB, producto de la introducción de temáticas que antes no le eran propias, como el ámbito presupuestario, lo que ha contribuido a la reorganización de las relaciones intra programa. Lo anterior ha traído como consecuencia que el PEIB haya debido repensar y reformular su actuar: “El PEIB –a raíz del impacto interno y externo del Programa Orígenes y de los nuevos contextos político-sociales y educacionales, se encuentra en proceso de discutir y analizar las orientaciones de su accionar desde su constitución en 1995” (PEIB 2003: 5).

El PEIB-Permanente es el programa que, valga la redundancia, corporiza lo expresado en la Ley Indígena y se constituye como el programa estatal encargado de establecer los lineamientos políticos de desarrollo de esta educación. El PEIB-P es el programa responsable del desarrollo de la EIB en todo el país, y por tanto en nuestro universo en cuestión, la Región Metropolitana.

2.5. Líneas de acción del Programa de Educación Intercultural Bilingüe

Tenemos entonces, que el PEIB del MINEDUC se hace cuerpo para la Región Metropolitana en el PEIB-P. Éste orienta su acción en el seguimiento y profundización de

la aplicación de políticas públicas para el desarrollo. El tratamiento de esta temática se verá en el Capítulo III y IV.

⁴⁵ La focalización como criterio de accionar del Estado neoliberal se ampara en la premisa de la optimización de los escasos recursos del Estado. Así mismo se interpreta que esta focalización busca legitimar un programa con la investidura de nacional en consideración que sólo abarca a algunas escuelas rurales, de Áreas de Desarrollo Indígena de cinco regiones del país. Se debe resaltar que la focalización no haya sido puesta en tela de juicio por los informantes claves en el estudio.

líneas de trabajo, las que cobran sentido en la consecución integral de los objetivos y metas planteados.

Las líneas de acción del PEIB-P han variado formalmente desde su primera formulación explícita en el año 1999 (Huenchullán y Millacura, 1999a: 4–5; Huenchullán y Millacura, 1999b: 3–4). Se tomará la explicitación de las líneas de acción formalizadas el año 2001 para mapear su actuar integral (Huenchullán y Millacura, 2001: 5–8). En esta se identifican tres líneas: (a) La formación de profesores y especialistas desde la perspectiva de la interculturalidad y el bilingüismo, que incluye la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesionales de la educación, así como la formación de líderes indígenas⁴⁶. (b) Fomento y apoyo de propuestas curriculares interculturales. “Con el fin de contar con un currículo pertinente para la Educación Intercultural Bilingüe, que por una parte, permita a los educandos indígenas el desarrollo de las competencias y el mejoramiento de los estándares de aprendizajes que todos los estudiantes en Educación Básica tienen que alcanzar y por otra, desenvolverse adecuadamente en su cultura de origen y contextos socioculturales más complejos, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, apoya iniciativas de los establecimientos educacionales que adecuan, contextualizan, complementan y elaboran sus Planes y Programas de estudios a través de la selección de contenidos culturales y lingüísticos y de las cosmovisiones de los pueblos indígenas del país”⁴⁷. (c) Elaboración de recursos de aprendizaje lingüístico y culturalmente pertinentes para ser usados en el trabajo educativo.

Las líneas de acción que rigen actualmente al PEIB-P están diversificadas luego de la inclusión del Programa Orígenes (PEIB, 2003: 17–9), ellas son:

Formación Docente. La formación se aplica a docentes en ejercicio, dirigentes y miembros de comunidades indígenas, y a profesionales y funcionarios públicos. Bajo esta línea se

⁴⁶ El proceso de formación de líderes indígenas fue llevado a cabo, al menos, en el año 2001 en las regiones con mayor cantidad de población escolar indígena.

⁴⁷ Esta línea de acción recoge la experiencia del trabajo conocido como apoyo a iniciativas pilotos, las cuales consistieron en sustentar experiencias de intervención curricular dirigidas por Universidades. Debido a la mala evaluación a qué fueron afectas estas iniciativas, principalmente por la escasa efectividad y la poca

alojan también la ejecución de cursos, talleres, jornadas y reuniones de perfeccionamiento, entre otras.

Iniciativas Regionales y Propuestas Innovadoras en EIB. Éstas consisten en iniciativas de escuelas y comunidades atendidas por el PEIB, que en un trabajo muchas veces autogestionado, tratan temáticas de interés como la incorporación de la cultura local a la escuela, la participación comunitaria, prácticas pedagógicas interculturales, encuentros de escuelas, apoyo de proyectos a estudiantes voluntarios en la Beca Indígena, etc.

Recursos de Aprendizaje en EIB. Elaboración de material educativo intercultural, agregándose la intención específica de implementar bibliotecas de aula y generar material didáctico como apoyo a las prácticas docentes innovadoras.

Participación Social, Gestión y Cultura Democrática. Línea consistente en el apoyo de estudios, experiencias o sistematización de ellas en estas temáticas y que orienta la EIB en el sentido que la Reforma ha intentado aportar al trabajo educativo.

Aporte Local al Proyecto Orígenes. Corresponde a la complementación de la contraparte MINEDUC –PEIB para el Programa PEIB–Orígenes.

Estudios e Investigaciones en EIB.

Gestión de Programa. Consiste en el financiamiento para la operatividad del programa, así como en apoyo a la gestión y actividades del programa Becas Indígenas⁴⁸.

Son estas siete líneas de acción las que deberían estar presentes en las escuelas y liceos de la Región Metropolitana; para que acudan a las salas deben recorrer el camino institucional de funcionamiento del MINEDUC. Debemos subrayar, para no inducir a error, que el PEIB

participación social y pertinencia educativa de las propuestas, se optó por asesorar a escuelas interesadas más que agentes intermediarios que canalizasen esta línea de acción. (Profesional MINEDUC).

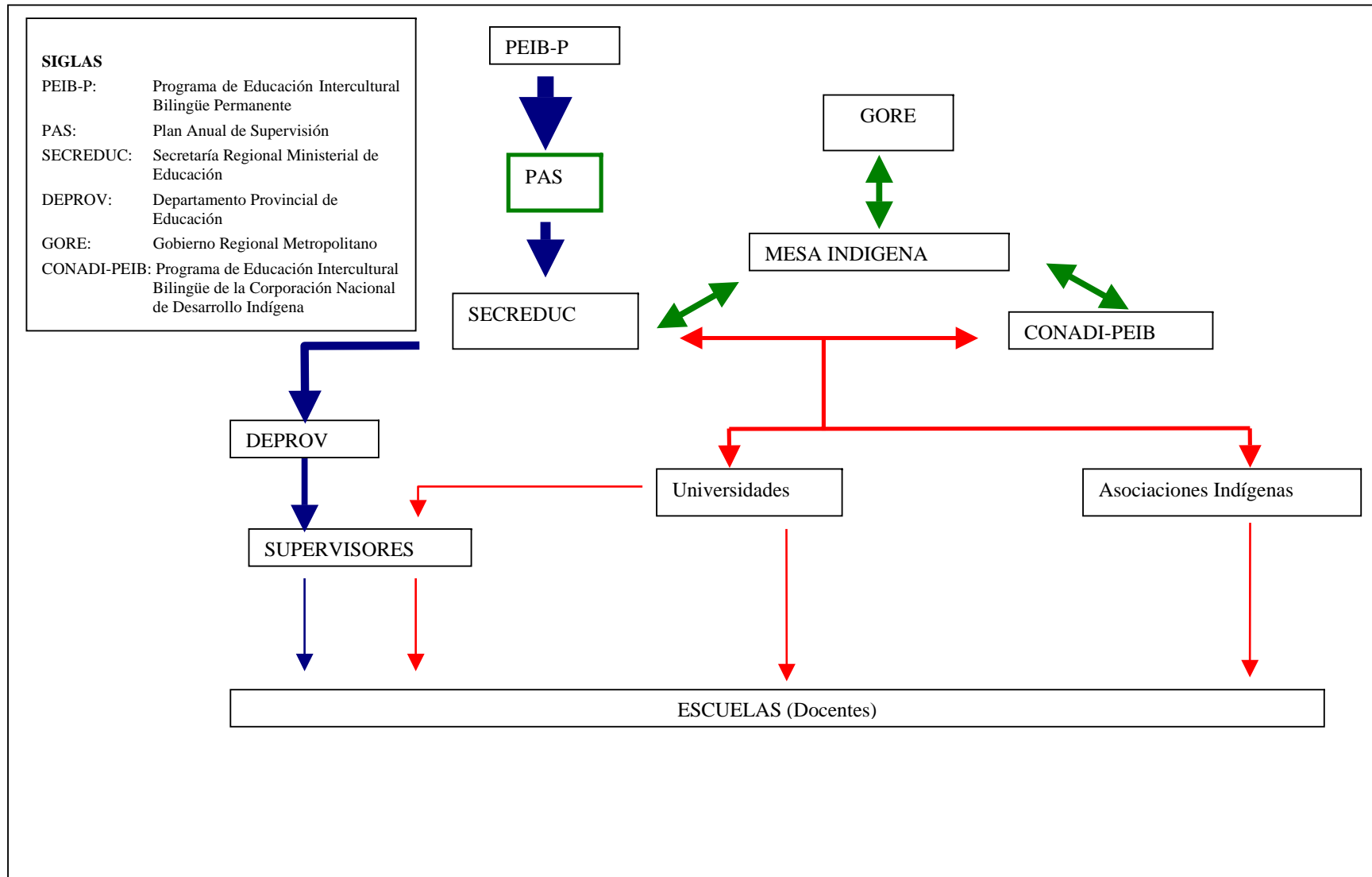
⁴⁸ Los recursos pueden asignarse para pasajes y viáticos de funcionarios EIB y de Becas Indígenas, compra de material de oficina y gastos generales como talleres, reuniones y similares. Además este programa apoya el trabajo de los supervisores PEIB de los respectivos Departamentos Provinciales de Educación.

del MINEDUC no tiene la responsabilidad de implementar acciones en EIB, sino precisamente, el generar las políticas y los insumos básicos para su buen funcionamiento. Los encargados de implementarlas son las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (en adelante SECREDUC), más en este punto se hace necesario ampliar el foco sobre la institucionalidad pública, para vislumbrar la multiplicidad de agencias y agentes que intervienen en la EIB regional y sopesar el impacto de las políticas emanadas desde el PEIB.

2.6. Agencias que Intervienen en la implementación de las Políticas de EIB en la Región Metropolitana

Este apartado se constituye como bisagra fundamental de éste capítulo, toda vez que permitirá identificar las agencias y agentes estatales que conforman la red de apoyo del PEIB, así mismo destacar ciertas constantes y disonantes en las relaciones interinstitucionales que afectan, en último término, la realización y la calidad de la EIB que reciben los estudiantes de la Región Metropolitana.

Diagrama de flujo de las agencias y agentes que inciden en la EIB en la Región Metropolitana.



El diagrama señala el recorrido interinstitucional que siguen las propuestas políticas del PEIB-P del MINEDUC para llegar a las aulas. Al escriturar el diagrama se tiene que las líneas de acción del PEIB-P, como fruto del diseño de las políticas y programas ministeriales en la materia, entran en escena en la negociación que lleva a cabo el mismo PEIB-P con la SECREDUC, en una instancia conocida como PAS (Plan Anual de Supervisión), la que convoca a representantes políticos de ambas instituciones, los que negocian cuales de las líneas de acción del programa se implementarán en la región, con qué recursos y con qué apoyo. Dicho con otras palabras, qué es lo que la SECREDUC va a supervisar, y por lo tanto, exigirá de los establecimientos educacionales de la región.

Parte fundamental de la evaluación de la eficiencia del programa se juega en la negociación del PAS, la que siempre, en lo que lleva de vida el programa, ha otorgado resultados desfavorables en consideración a los objetivos y metas institucionales (Profesional MINEDUC). Las variables que explicarían esta magra negociación son múltiples, no obstante es posible destacar la falta de voluntad política de las autoridades de la SECREDUC, y por cierto, la inexistencia o el fracaso de una estrategia de negociación del equipo del PEIB-P capaz de leer y actuar en un escenario político adverso y lograr ciertos objetivos mínimos. Cabe destacar que ambas variables están insertas en un contexto nacional que boga por la mejora en la calidad de la lectura, escritura, habilidades matemáticas, un mínimo de doce años de escolaridad obligatoria y en un contexto regional que demanda soluciones educativas primarias que dicen relación con aspectos mediatos y visibles del sistema educativo, y que va en desmedro de propuestas educativas alternativas que no reportan beneficios inmediatos para la institucionalidad pública. Todo esto presenta un escenario que invisibiliza las demandas y esfuerzos por una pedagogía de la diversidad, y por cierto por una educación intercultural.

Los productos de la negociación, las líneas de acción en EIB que se implementarán en la región, entran en un segundo proceso de negociación y coordinación, la Mesa Indígena. Ésta, como ya se ha referido con antelación, aborda distintos temas regionales sensibles a esta población, entre ellos la EIB. En ella se destaca la necesidad de una coordinación interinstitucional en el tema y el lograr, pese a los exigüos resultados de la negociación del

PAS, aunar voluntades y acciones concretas en el ámbito de la EIB en la región. Son los productos de la Mesa los que denotarán mayor impacto educativo en la región, ya que son impulsados desde sus distintos nichos y capacidad operativa por la institucionalidad de la SECREDUC y la CONADI. Entre los principales logros que ostenta la Mesa Indígena están el haber logrado fondos, exiguos y discontinuos, para implementar la EIB en escuelas de la Región Metropolitana⁴⁹.

La línea de intervención que compete exclusivamente a la SECREDUC sigue los canales regulares de intervención de las otras SECREDUC en el país. Se instituye una coordinación regional en el tema, la cual vincula a las DEPROV de la Región Metropolitana y a los supervisores, siendo estos últimos los encargados de “bajar” las políticas centrales del MINEDUC hasta las escuelas y liceos de la región⁵⁰.

La intervención que surge desde la coordinación específica CONADI-SECREDUC se vale de agencias intermediarias “autónomas” para ejecutar sus políticas, así se tienen a las asociaciones y/o organizaciones indígenas, las universidades y a las mismas DEPROV y supervisores del MINEDUC. Los esfuerzos realizados por estos tres agentes van en la línea de formación de profesionales y especialistas en EIB para la Región Metropolitana, la generación de unidades y material didáctico, y la implementación de cursos y/o talleres de interculturalidad o cultura indígena en establecimientos educacionales de la región.

Para finalizar con la escrituración del diagrama, se destaca que quienes trabajan y asesoran a las escuelas directamente son las asociaciones indígenas, los supervisores y las universidades, y se remarca la nula o escasa capacidad de ingerencia de los agentes educativos de base en la determinación de las políticas públicas en EIB. Se debe consignar

⁴⁹ Los montos de los fondos obtenidos para el trabajo en EIB en la Región Metropolitana, provenientes desde el GORE, la SECREDUC y la CONADI son como siguen. 15 millones de pesos para el año 2001, 12 millones de pesos para el año 2002 y 4 millones de pesos para el año 2003. Destaca la inexistencia de fondos para este año (Profesional MINEDUC).

⁵⁰ Las funciones específicas que cumplen los supervisores son: sensibilizar a sostenedores y directores de establecimientos educativos a fin de lograr una apertura de estos a la EIB. Establecer vínculos entre el profesorado y las instancias de perfeccionamiento docente en EIB. Orientar y generar instrumentos pedagógicos para implementar los conocimientos adquiridos en las capacitaciones en EIB y, realizar seguimiento de las acciones comprometidas por las escuelas en su Plan Anual de Acción (Mayor profundidad en Anexo sobre Entrevistas a Supervisoras EIB).

que las escuelas que implementan acciones en EIB no se seleccionan en función de criterios técnicos de focalización, ni tampoco obedecen a una política universal de intervención; las escuelas trabajan en el tema por las voluntades que muestran la dirección y los profesores, las asociaciones indígenas o los mismos supervisores.

2.7. Resultados del PEIB-P en la Región Metropolitana: la EIB en Santiago⁵¹

Después de este conocimiento institucional de la EIB y el PEIB, se procedió a trabajar a nivel de los establecimientos educacionales de la región, principalmente escuelas básicas, para observar el desarrollo de la EIB y estar en condiciones de apreciar las responsabilidades que le cabe al PEIB-P en la materia.

Sin estar en condiciones ni pretender hablar cuantitativamente de las experiencias de EIB en la Región Metropolitana, se realizó un acercamiento cualitativo que permitió extraer visiones, juicios, conclusiones y recomendaciones que se espera contribuyan al fortalecimiento y mejora de la calidad de las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe.

Se tiene que en la Región Metropolitana existen al menos 70 establecimientos educacionales que se han aproximado y/o han establecido iniciativas concretas en EIB bajo el apoyo directo o indirecto del Estado. Estos establecimientos resultan de la suma de los esfuerzos por Intervenciones Curriculares, Formación de Educadores Comunitarios, Capacitación de Profesores y la realización de cursos de Interculturalidad y/o lenguas y culturas indígenas, preferentemente mapuche, realizados por unos y otros.

Desde mediados de la década de los 90 se registran intervenciones concientes y visibles en EIB en la Región Metropolitana, se consignan experiencias en las escuelas Nosedal de La

⁵¹ La información que nutre este apartado proviene del análisis de entrevistas en profundidad a representantes de asociaciones indígenas y supervisores vinculados al tema, la sistematización de visitas al 60% de las escuelas en la región que poseen iniciativas, y análisis del Taller “Limitantes y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en Santiago” realizado en el marco de esta investigación. Para mayor profundidad ver Anexos de Asociaciones Indígenas, Experiencias Escuelas y del Taller.

Pintana, Ciudad de Caracas de Lo Prado, entre otras⁵², y una experiencia realizada en la Municipalidad de Huechuraba⁵³. Estas iniciativas obedecían a esfuerzos pilotos de implementación de la misma que fueron asesoradas por universidades locales, entre ellas la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, y que tenían por objeto pensar, implementar y proyectar modelos de intervenciones curriculares y elaborar material pedagógico adecuado. Esta línea de acción se rastrea también a fines de la década y comienzos de este siglo en la experiencia de la escuela Tobalaba en la comuna de Peñalolén, la que logró la adjudicación de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), interviniendo el currículo de todo el establecimiento en la búsqueda de la interculturalidad⁵⁴. Estas iniciativas caben dentro de la línea de acción conocida actualmente como Fomento y Apoyo de Propuestas Curriculares Interculturales en Escuelas, y poseen caracteres distintivos en la medida que las primeras fueron impulsadas por el Estado a través de Universidades, y las últimas obedecen a intereses de las escuelas que cuentan con asesoría de la institucionalidad estatal.

A fines de la década de los 90 y comienzos de este siglo, se realizaron en la región procesos de formación de líderes indígenas -pertenecientes a asociaciones indígenas- con la finalidad de capacitarlos pedagógicamente para su inclusión en establecimientos educativos. La premisa básica de dichos procesos fue que estos líderes poseían conocimientos culturales indígenas adecuados para la socialización de escolares y que debían formarse pedagógicamente; así, podrían ingresar a las aulas en compañía de un docente y traspasar sus conocimientos culturales a los educandos. Este supuesto se encontró, ya en los inicios de esta formación, con una multiplicidad de formas de pensar y vivir la o las culturas indígenas por parte de estos líderes, aspecto que se vio reforzado por la baja autoestima de éstos, producto de la discriminación constante de la temática y representantes de lo indígena en el país. Esto desembocó en que la formación intentó nivelar los conocimientos de los líderes o estandarizar sus conocimientos culturales más que entregar herramientas

⁵² Más profundización en texto de Chiodi y Bahamondes (2001), el cual se basa en los resultados de las experiencias prístinas de trabajo en EIB en la Región Metropolitana.

⁵³ No se pesquisó información respecto de esta experiencia realizada en la Comuna de Huechuraba, más se consignó su existencia en documentos públicos del PEIB (Huenchullán y Millacura 1999a y 1999b).

⁵⁴ Para un acercamiento en profundidad a la experiencia de la escuela Tobalaba revisar Donoso (2003, 2004)

pedagógicas (Profesional CONADI). Finalmente éstos líderes salieron a las escuelas, proceso que observaremos más adelante.

Desde fines de la década de los 90 y comienzos de este siglo se están implementando en la Región Metropolitana, instancias de formación de postgrado académico y de postítulo profesional. Las instancias de formación de postítulo han sido genéricamente dos: la asistencia a seminarios y/o talleres sobre EIB en la ciudad⁵⁵ y la participación en diplomados de EIB, que se imparten exitosamente por la Universidad Técnica Metropolitana (UTEM). En estos diplomados han participado docentes indígenas y supervisores (mestizos), los que alcanzan a más de un centenar de beneficiarios (Profesional UTEM). Durante los años 2001 y 2002 se realizó un magíster en EIB en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, magíster que sólo reporta una generación de egresados, que abarco aproximadamente a diez profesionales del área educativa, en su mayoría profesores.

El trabajo en EIB realizado específicamente en aulas es y ha sido llevado a cabo por los mismos educadores comunitarios capacitados o los docentes perfeccionados en los diplomados de la UTEM; los que se registran al menos desde fines de la década de 1990 hasta la actualidad. En el primer caso se conoce este trabajo como de Inserción de Educadores Comunitarios, lo que se tradujo en la inclusión de dichos educadores en escuelas básicas de la región con el objeto de hacer talleres de interculturalidad, los que se materializaron en talleres de cultura indígena, principalmente de cultura mapuche. Estos talleres trataron contenidos tradicionales de la cultura mapuche, como por ejemplo: música o instrumentos musicales indígenas, cosmovisión, bailes, comida y/o culinaria, lenguaje, artesanía, vestimenta, deporte (palin), etc. En el caso de los profesores capacitados en los diplomados, también han realizado talleres de culturas indígenas en sus establecimientos, los que se insertan como actividades extra-programáticas o extra-curriculares, aprovechando las posibilidades que otorga la implementación de la Jornada Escolar Completa. Las temáticas son compartidas con las trabajadas por los educadores

⁵⁵ Se consignan al menos dos encuentros regionales financiados por la CONADI, uno organizado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y uno en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

comunitarios, sin embargo cabe distinguir que los docentes, por ser profesionales reconocidos y legitimados al interior del sistema educativo (situación no compartida por la mayoría de los educadores comunitarios indígenas), pueden intervenir de manera más sistemática en su trabajo educativo, aplicando una perspectiva intercultural a la integralidad de su quehacer pedagógico y no agotándose la interculturalidad en dichos talleres. Se identificó que los talleres privilegiaban a los estudiantes indígenas por sobre los demás, impidiéndose en algunos casos la inclusión de estudiantes con otra ascendencia y/u otros acervos culturales.

Se apuntan iniciativas específicas de entrega de unidades didácticas y material didáctico intercultural: una es la entrega de unidades didácticas elaboradas por la Universidad San Andrés, para los niveles básicos uno y dos (es decir de primero a cuarto año básico), y otra consistió en la entrega de materiales didácticos elaboradas por el PEIB-Orígenes. Estos últimos materiales fueron elaborados en función de los criterios de focalización de dicho programa, es decir, para contextos de alta densidad poblacional indígena y zonas rurales, por lo que el impacto que pudieran tener para un escenario como el de la Región Metropolitana, en función de la línea argumental del estudio, es muy difícil que sea positivo.

Se debe señalar que todas las iniciativas en EIB en la región comparten algunas constantes: (a) son procesos discontinuos que terminan cuando finaliza el financiamiento y apoyo, lo que les invalida en tanto no cumplen la finalidad intrínseca de estos procesos, que es, precisamente, que se proyecten. (b) En general han sido procesos aislados, que no han logrado involucrar al conjunto de la comunidad escolar y menos aun lograr intervenciones sustantivas en los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos y/o en los Planes y Programas de Estudio. (c) La falta de continuidad de los procesos y su incapacidad de involucrar al conjunto de los agentes educativos de los establecimientos educacionales invalida el sentido último de esta apuesta educativa, en la medida que descuida los esfuerzos por construir relaciones interpersonales (sociales e interculturales) de cooperación, no co-responsabiliza a todos los agentes educativos y no refuerza día a día esta opción -no hegemónica en la sociedad- y que, por lo mismo, tiende a revertirse si es que no hay un trabajo constante apuntalando este objetivo.

Los docentes que han trabajado en EIB en la Región Metropolitana son tajantes al evaluar el desarrollo de ésta. Sin desmerecer los esfuerzos aislados y las voluntades de muchas personas que han dedicado un arduo trabajo al tema, alertan sobre una serie de falencias que aquejan a los esfuerzos desplegados. Éstas falencias no son de responsabilidad exclusiva del PEIB-P, pero deben ser valoradas como un diagnóstico certero del estado de la EIB en la región, lo que va configurando subjetividades que afectan el éxito o fracaso de las políticas en EIB, no necesariamente por su ajuste a la realidad, sino que el discurso, sentir y pensar de estos agentes educativos pasan a constituirse en una realidad en sí misma⁵⁶.

Entre éstas destacan:

Débil promoción de la EIB a nivel estatal; la que se apreciaría en la falta de reconocimiento de la EIB en el mismo sistema educativo. Esto se debería a una baja y contradictoria difusión de la EIB, la que muchas veces se piensa para contextos rurales tradicionales y no para escenarios urbanos contemporáneos.

Inexistencia y/o falta de apoyo a redes de comunicación en interculturalidad. Se destaca un aislamiento entre las agencias y agentes interesados en la temática. Esto redundaría en un alto desconocimiento a nivel de docentes de aula, falta de herramientas pedagógicas y, por ello, falta de confianza o autoestima de aquellos profesores que estando motivados se sienten invalidados de hacerlo.

Confusión en torno a la noción de interculturalidad y sus implicancias. Este desconocimiento lleva a frecuentes cuestionamientos sobre lo que es la interculturalidad y sus fines. Al trabajarse con fines ambiguos o poco claros se corre el riesgo de reproducir la dominación colonial que se pretende revertir en la educación, lo que aceleraría el etnocidio cultural y profundizaría la ignorancia y/o la estereotipación de las culturas indígenas.

⁵⁶ Es un diagnóstico que no se basa en un proceso científico-positivo de generación de la información, sino que proviene de un proceso de construcción de conocimientos desde la praxis, desde la acción y reflexión de docentes que han trabajado en el tema y que se sumergen en él por convicción y/o pasión más que por imposición o intereses creados. La información expuesta a continuación se avala en la sistematización del taller con docentes de la Región Metropolitana. Ver Anexo Sistematización del Taller.

Falta de compromiso por parte de los directivos de los establecimientos educacionales, así como de la cadena jerárquica del sistema educativo. Esta carencia se manifiesta en falta de condiciones objetivas para el buen desarrollo de estas iniciativas, como son los espacios adecuados, el tiempo necesario para preparar, discutir e implementar las actividades didácticas, entre otras. Esta falta de condiciones prácticas y objetivas también conlleva el riesgo de un trabajo apresurado que profundizaría la irreflexión sobre la cotidianidad pedagógica y, con ello, la reproducción de la dominación.

“Indigenización” y “mapuchización” de la EIB. Esta crítica dice relación con la tendencia a implementar procesos de EIB que sólo relevan lo indígena y preferentemente lo mapuche, en desmedro de objetivos que persigan la construcción de nuevas relaciones interculturales y, a través de ellas, de nuevos conocimientos capaces de abordar efectivamente los problemas transversales a la sociedad. Una segunda arista de esta problemática es la discriminación y autodiscriminación que sufrirían los agentes educativos interesados en aportar a la EIB al no identificarse como indígenas y/o mapuche. Una tercera arista de esta problemática es la intradiscriminación entre personas mapuches principalmente por conocer y utilizar elementos culturales considerados esencialmente como imprescindibles, como lo es el caso de la lengua. Así, en muchas ocasiones, se discriminan a los mapuche por no hablar el mapudungun, y muchos mapuche se sienten impertinentes culturalmente por no hacerlo.

Un contexto social que discrimina a las culturas indígenas y genera también autodiscriminación. La confusión entre nacionalidad y cultura provoca menoscabo de las personas y culturas indígenas, en la medida que su reconocimiento se aprecia como atentatorio al ser unitario nacional, a la chilenidad o el ser chileno. Otra confusión y estereotipación recurrente es aquella que relaciona directa y proporcionalmente a la pobreza y a las culturas indígenas, estigmatizando a dichas culturas y sus portadores-reproductores-creadores.

Otra crítica levantada es la *no incorporación de indígenas en los procesos educativos*, que puede interpretarse también como la falta de control político que poseen los pueblos,

organizaciones y asociaciones indígenas sobre las propuestas o iniciativas de EIB que están desarrollando y proyectando en la región. Esta apreciación se materializa en la baja consideración que aqueja a los Educadores Comunitarios en las instituciones educativas, así como en la no consideración de saberes indígenas en la elaboración de instrumentos y técnicas pedagógicas interculturales, y la no integración de profesionales indígenas en estudios como el presente o en las reparticiones públicas que trabajan el tema, incluyéndose el PEIB-P. Se matiza esta crítica aludiendo que no necesariamente se daría una inexistencia de profesionales indígenas en la EIB sino que sería la falta de transparencia en la incorporación de las personas indígenas o mestizos a los procesos lo que habría de apuntarse mejor.

Articulando la caracterización de las experiencias en EIB en la región, más las apreciaciones y/o diagnóstico de las mismas realizadas por docentes con experiencias prácticas y reflexivas en el tema se tiene que, en términos generales, las iniciativas sirven como promoción de la EIB más que como semilleros de interculturalidad. Se destaca la inclusión creciente de profesionales, asociaciones indígenas y universidades en la tarea de pensar y actuar en la EIB, mas todavía no están las condiciones para afirmar que en la Región Metropolitana se realiza sistemáticamente Educación Intercultural Bilingüe. Sin desestimar este importante objetivo de socialización y/o difusión de la EIB, no se debe olvidar que el objeto del PEIB-P no es solamente la difusión, sino también la instalación concreta de las líneas de acción propuestas. Es en este último punto que se centrará el próximo apartado, la evaluación de la eficiencia del programa PEIB-P.

2.8. Evaluación de la eficiencia programática del PEIB-P del MINEDUC

La investigación permite dar cuenta que no es posible hablar de EIB en la Región Metropolitana. Sí se pueden y deben consignar los procesos y resultados esgrimidos en el apartado anterior, pero su cobertura, aislamiento, discontinuidad y poco impacto curricular no permite señalar la existencia de una EIB sistemática y mediatamente proyectable en la región. Esta carencia interpela a la sociedad en general, y particularmente al PEIB-P, en la medida que éste busca no sólo mejorar los índices educativos convencionales en los

estudiantes indígenas, como comprensión, calificación, permanencia, entre otros; sino que también busca instalar una pedagogía de la diversidad, una propuesta pedagógica que busca mejorar la autoestima de los educandos indígenas a partir de aprendizajes culturalmente pertinentes, mejoras en las prácticas pedagógicas, incorporación de los conocimientos educativos, socializadores y culturales de las familias y pueblos indígenas, y la instalación de gestiones participativas y democráticas al interior de las aulas.

La inexistencia de EIB en la región conlleva la pregunta por las razones del por qué las líneas de acción del PEIB-P no se implementan adecuadamente. Más allá del adverso escenario político, económico y cultural (discriminación y negación de la diversidad) nacional y regional frente a esta propuesta educativa, el PEIB-P no ha reflejado en la práctica las posibilidades de realizar estudios o investigaciones que operen como diagnóstico del escenario regional, y que abran caminos a través de propuestas de implementación de las cinco líneas de acción restantes. Este olvido se hace patente también en la línea conocida como de Gestión de Programas, línea que no ha permitido movilizar, reconocer y/o incentivar una preocupación efectiva de la estructura y agentes ministeriales.

En los pocos establecimientos educacionales de la región que han realizado o realizan iniciativas en EIB, se observa la tendencia a igualar interculturalidad, indígena, mapuche y folclor; y la focalización obsesiva y nociva sobre la población indígena, sean educadores comunitarios, docentes y/o educandos indígenas, nociva en tanto margina y discrimina a la población mestiza que quiere aportar a la interculturalidad. También se ve una entrega de materiales didácticos o recursos de aprendizajes descontextualizados, pensados para contextos rurales con alta densidad indígena, unido a un desamparo, aislamiento y poca continuidad de las experiencias. Todas ellas son variables importantes a la hora de establecer que efectivamente las líneas de acción propuestas, necesarias para cumplir los objetivos y metas del PEIB, son reflejadas en la realidad.

Retomando los antecedentes expuestos a lo largo del capítulo se expondrán cuatro observaciones sobre la manera de operar del PEIB, que sirven como críticas a la vez que conllevan implícitamente propuestas para su resolución.

Primero, que la implementación de esta educación en la región depende de una diversidad de actores, mecanismos y canales institucionales de operativización de las políticas públicas. No obstante, pese a repartirse las responsabilidades en todas las instituciones intervinientes, la responsabilidad política final recae en el PEIB-P en su carácter de órgano especializado en la generación de políticas públicas al respecto. Al descuidar los procesos de negociación y de coordinación que materializan la EIB en las escuelas, ponen en cuestión el cumplimiento de su objetivo principal y de los mandatos legales que soportan la institucionalidad en EIB.

Segundo, se constata, por omisión, la presencia de canales institucionales que permitan una retroalimentación de las políticas públicas en EIB desde las bases y/o comunidades educativas, entendiéndose fundamentalmente a profesores de aula, profesores administrativos, apoderados y estudiantes. Esta falta de canales, que no sólo afecta a la generación de políticas en esta área sino que traslapa al accionar público en general, resta legitimidad social a las políticas públicas y, lo que es más sensible, deprecia la posibilidad de integrar más miradas que puedan potenciar y mejorar dichas políticas en función de una lectura más contextualizada y/o apegada a la realidad educativa de la región.

Tercero, la inexistencia de redes de comunicación horizontales entre las agencias estatales de promoción de la EIB debilita el impacto de las mismas. Así, es posible identificar que las agencias preocupadas por el tema no convergen en instancias comunes, lo que descoordina su pensar y actuar, a la vez que merma la integralidad y coherencia de las intervenciones en las distintas comunidades educativas de base.

Cuarto, la misma falta de diálogo interinstitucional, la falta de retroalimentación del actuar con las bases, y los intermitentes y dispersos resultados vislumbrados en la región generan un síntoma al interior del PEIB-P identificado como “crisis de identidad”. Esto se refiere a la falta de perfil o de sentido que adquiere el trabajo para parte importante de los profesionales que laboran en el PEIB, y cuando no hay falta de perfil hay una multiplicidad de horizontes que no dialogan y atomizan su operar. Esta crisis de identidad constatada en

el PEIB⁵⁷, no necesariamente exclusiva de esta agencia estatal en la materia, dificulta el que los agentes educativos comprendan las responsabilidades que les caben a las distintas agencias estatales en el tema, lo que genera la invisibilización o confusión de los mismos interlocutores estatales.

Para finalizar este apartado se subrayan las apreciaciones respecto a la EIB en la región señaladas por los docentes con experiencias prácticas y reflexivas, quienes nos recuerdan la necesidad de pensar en una política de EIB que: sea coherente y capaz de difundir y seducir a las agencias y agentes educativos de la región; que valore, visibilice y potencie redes de comunicación y cooperación en la temática; que aúne criterios progresistas de interculturalidad y educación intercultural, que permitan instaurar prácticas consistentes y con un impacto perdurable en la medida que abarquen o cubran un porcentaje significativo de la población; que contemplen las dificultades político-administrativas del sistema educativo como una manera de generar condiciones objetivas para que los agentes educativos interculturales puedan realizar eficaz y eficientemente su labor; que contemple la tendencia a “mapuchizar” la temática en desmedro de la integralidad que subsume; y que sea transparente en la construcción de sus supuestos operativos y teóricos, siendo capaz de argumentar aspectos técnicos como el por qué de la focalización, cuáles son sus criterios y cómo se contratan a los profesionales, técnicos y servicios que se requieren para lograr, en último término, una interculturalidad fecunda en la región, con base al reconocimiento de la existencia de una gran diversidad de expresiones culturales indígenas y mestizas, y que entren en un diálogo horizontal y enriquecedor para todos estos actores sociales.

⁵⁷ Revisar Anexo Sistematización de cuestionario implementado a profesionales del PEIB.

III. PERTINENCIA INTERCULTURAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

El concepto de pertinencia intercultural constituye un instrumento fundamental para pesquisar y evaluar el impacto de las iniciativas educacionales elaboradas y ejecutadas por el PEIB-P del MINEDUC. Este proceso de conceptualización busca nutrir el conocimiento e interpretación de las experiencias educativas interculturales desde un acercamiento reflexivo, asumiendo su operativización en contextos urbanos e identificando qué es lo que se entiende y propone como propuesta de interculturalidad, como propuesta de sociedad. La reflexión sobre la pertinencia intercultural viene, así mismo, a reforzar los capítulos precedentes en su análisis acerca de las formas, supuestos, bases y oportunidades que el sistema educacional ha desarrollado para la EIB en la Región Metropolitana.

Se comienza el capítulo con una conceptualización operativa de la pertinencia, un análisis del contexto urbano de la región y de las posibilidades que entrega la actual Reforma Educativa, referida al trabajo de adecuación e innovación curricular, la capacitación docente, etc. Estos antecedentes permitirán dar cuenta de los desfases y contradicciones entre la acción y reflexión de la EIB en la región, así como de la distancia que se produce entre la propuesta y la realidad; esto último, a través de la identificación y caracterización de seis mecanismos que nacen y reproducen, según su propia lógica, esta contradicción.

3.1. Antecedentes sobre la Pertinencia de la EIB en la Región Metropolitana.

a) Sobre la Pertinencia Intercultural.

La clarificación del concepto de pertinencia intercultural utilizado en el estudio permitirá establecer categorías elaboradas desde teorías que apoyan la interculturalidad y la educación intercultural, con énfasis en contextos urbanos, aportando a las pesquisas y evaluaciones del impacto de este tipo de iniciativas. Por ello se reseñarán las características principales de la interculturalidad como propuesta de sociedad, y las maneras cómo la

institucionalidad educactiva la ha desarrollado en la región; esto como una forma de comprender el modelo signifiante y significativo que envuelven al concepto.

La interculturalidad es una propuesta teórica emergente en América Latina, que busca orientar la resolución de problemas sociales y culturales de carácter transversal en la sociedad, aprehendidas como discriminación negativa, y que se originan y reproducen desde y hacia todos los sujetos sociales por diversas causas. Esta tarea se asume como necesaria en la reactualización de los intentos de superación de las contradicciones socioeconómicas.

La interculturalidad es comprendida como el proceso mediante el cual se espera optimizar el capital cultural existente en la sociedad para volcarlo a la resolución de sus problemas. Para esto se requiere superar las relaciones sociales de dominación entre las distintas culturas que conviven en un mismo territorio, las que imposibilitan a los sujetos de hacerse parte activa de las dinámicas socioculturales en que se implican, puesto que se tiende a desestimar su conocimiento y experiencia en la búsqueda de soluciones a problemas colectivos.

Así, la interculturalidad pretende emerger como producto de relaciones sociales e interculturales de cooperación sostenidas en el tiempo, que superen las barreras y resistencias comunicativas en la medida que se reconocen y crean universos de significados y significantes, no necesariamente iguales, pero ya no antagónicos o incomprensibles, sino que interculturales. En estas nuevas relaciones, una propuesta de convivencia requiere partir por dar forma a las interacciones, es decir, que las personas interactuantes se asuman y acepten como sujetos autónomos, donde la relación se funde en el respeto, la valoración y la igualdad entre las partes, logrando instituir relaciones de cooperación, donde el diálogo sea horizontal, para lograr la generación de nuevas síntesis interculturales.

Se asume que la participación de los sujetos involucrados en relaciones interpersonales – sociales e interculturales- debe encontrar, como piedra fundacional, equidad, simetría, transparencia y horizontalidad; pues de otra forma sólo habría imposición y/o dominación.

Con la asunción de estas condiciones formales es posible obtener la fusión de horizontes que permitirán conocer, comparativa e históricamente, las distintas culturas comprendidas en la sociedad. A partir de dicho conocimiento, es posible otorgar dinamismo y enriquecer las culturas a que adscriben los individuos sobre la base de la autocrítica y/o estupefacción cultural⁵⁸ y, además, entablar diálogos con los voceros de otras culturas para, con ellos, criticar y juzgar, valorativa y normativamente, aspectos que no pertenecen a los acervos culturales propios (Taylor 1993: 99-107).

La EIB es aquella que, precisamente, busca alcanzar la interculturalidad y se vale de elementos culturales lingüísticos para lograrla de manera más eficiente. Específicamente, busca tornar posible el diálogo y las relaciones sociales e interculturales de cooperación, teniendo como herramienta importante el trabajo de valoración y reconocimiento lingüístico. Tal como se afirma en el primer capítulo, la EIB recoge la tradición de la educación indígena en el continente, siendo heredera de la educación bilingüe, bicultural bilingüe y bilingüe intercultural. Como es de esperar, tiene una fuerte impronta de preocupación por el devenir de los pueblos indígenas, preocupación que persiste en la EIB, pero ahora, abre su mirada en la búsqueda de beneficios no exclusivos para la población indígena.

La educación intercultural posee desarrollos diferenciados en el continente respecto de su socialización e implementación efectiva. Nuestro país se suma recientemente a dichos esfuerzos y, siguiendo la focalización tradicional de la educación para indígenas, concentra sus recursos, sobre todo, en la población indígena radicada en contextos rurales. Aún así, ha suscitado mucho interés en el país, surgiendo con ello, distintas maneras de concebirla e implementarla.

En Chile, la EIB se ha manifestado desde tres líneas argumentativas, compartiendo todas una doble preocupación: "...promover los derechos culturales y lingüísticos indígenas y

⁵⁸ La noción de estupefacción cultural alude a fenómenos que cuestionan la naturalidad o los pre-conceptos culturales que ocupamos como individuos en la cotidianidad. El cuestionamiento de los mismos abre a la posibilidad de entrar al diálogo en la búsqueda de la construcción de nuevos significantes y/o significados que puedan reorientar la comprensión en la realidad.

contribuir a edificar una relación justa entre los diferentes pueblos de las sociedades multiculturales” (Chiodi 1998: 44). Las diferencias entre ellas radican en su comprensión de la cultura y, por ende, de la identidad:

La primera de éstas perfila una idea de cultura estática, en donde predomina un carácter bicultural de la educación. Esta EIB se concibe “...como [instrumento] para introducir el estudio de las culturas indígenas e incorporar en las escuelas los valores y las prácticas indígenas” (Chiodi 1998: 43). Se enfatiza sólo un aspecto de la interculturalidad, a saber, la generación del reconocimiento social y cultural de las personas y culturas indígenas, como antecedente para la consecución de relaciones sociales e interculturales horizontales. Por ello, esta educación intercultural concentra esfuerzos en insertar aspectos culturales de los pueblos indígenas en las aulas, comprendiendo que éstos han sido los grandes olvidados o, cuando no, han sido expuestos de manera unilateral y tendenciosa. Esta concepción se traduce en la práctica en nuevas asignaturas (subsectores) y/o talleres que persiguen la enseñanza de la cultura y la lengua indígena mayoritaria de la población a quien nutre la escuela. Más que intercultural es bicultural, porque adolece de una visión de identidad inclusiva que permita construir interculturalidad y no solamente una “revitalización” de la cultura indígena.

La segunda línea se centra en la valorización de la tradición cultural indígena sin desatender la cultura contemporánea. Busca generar autoconciencia y autoestima en el estudiantado indígena, comprendiéndolo como parte de una cultura particular y de una sociedad, debiendo éste poder asimilar la condición dual de indígena y chileno, integrando y conociendo el pasado y presente de los conflictos, los sufrimientos, los acuerdos y los aciertos de ambas culturas.

La tercera sostiene una comprensión desesencializada de la cultura, concibiendo la identidad como el producto histórico y social de las personas y enfocando la EIB a toda la población, no sólo a la indígena. Ella sostiene que “...la educación en la interculturalidad expresa la intención de reforzar la matriz cultural e identitaria del niño, y de abrirlo a partir de allí a la experiencia de otras trayectorias culturales [de todo tipo: no sólo la indígena y la

nacional-occidental], ensanchando sus horizontes. En este sentido, la educación intercultural debería ser una educación para aprender a apreciar, como también a evaluar las diferencias de estilos de vida, de modos de expresión, de concepciones existenciales y cosmovisiones. Esta vertiente apunta a una educación que incentive al niño a descubrir la diferencia en su propia cultura y a reconocer lo propio en otras culturas [...] para enfocar las culturas diferentes no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una alternativa válida para nosotros.” (Chiodi 1998: 44).

Esta preocupación por la EIB en Chile ha enfatizado la opción de educación intercultural más cercana a la noción biculturalista, la cual, con una visión esencialista y estática de la identidad y la cultura, relega los fines interculturales al revitalizamiento cultural. De esta forma, se proyecta a la educación intercultural urbana como “una educación que se haga cargo de revalorizar lo indígena y de estimular un proceso de reidentificación étnica” (Cañulef, 1998: 247).

La Educación Intercultural Bilingüe es heredera de la educación indígena desarrollada en Latinoamérica, que a través de distintas modalidades, ha buscado ponerse a tono con los proyectos modernizadores de los estados nacionales -proyectos totalitariamente monoculturales- y ha intentado frenar las tensiones devenidas de la pauperización de la población indígena. La eficiencia y efectividad de dichos propósitos requería que se emplazase en asentamientos poblacionales con alta concentración de población indígena, es decir, preferentemente en las localidades y comunidades rurales. Producto de la paulatina apropiación de la educación indígena hecha por indígenas e indigenistas críticos, los fines asimilacionistas de esta educación han ido variando, orientándose en sentido de lograr un reconocimiento sociocultural de los y lo indígena en la sociedad, criterio que considera que parte importante de la población indígena del continente se encuentra en las urbes y que en ellas la hegemonía occidental se expresa con más fuerza. Por ello, independientemente de la densidad de población indígena en las ciudades, se empiezan a gestar iniciativas tendientes a atender dicha realidad multicultural.

La perspectiva de educación intercultural en y para contextos rurales, no permite asimilar la interculturalidad como proyecto político de producción cultural, sino que es limitada a una

discusión acerca de la identidad (étnica, lingüística, sociocultural, etc.) separada de la política en tanto forma de administración, decisión y ejecución de relaciones sociales. Para poder pensar la interculturalidad como proyecto político, es necesario dar cuenta de dos antecedentes a su puesta en práctica en Santiago: el carácter multicultural y de megalópolis de esta ciudad, y la estructura de oportunidades que genera la reforma educativa en marcha para la educación intercultural urbana.

b) Santiago como plataforma espacial de la EIB.

Se entiende que la Región Metropolitana está constituida por dos características principales: ser un espacio urbano multicultural y ser una megalópolis que tiene dentro de sí dos o más ciudades. Estas características dan cuenta de la coexistencia de diversas formas de vivir y sentir la ciudad, con un sistema de administración de sentido hegemónico y dominante que actualiza una forma de colonialismo contemporáneo.

La densidad, heterogeneidad y cantidad de la población es uno de los elementos centrales a la hora de pensar un contexto urbano donde el modo de vida se articula en torno a una especialización funcional de la estructura social, (en un nivel laboral, económico, político, social y cultural) y una despersonalización de las relaciones sociales.

Dentro de este contexto general, y como se mencionara en el primer capítulo, la ciudad se constituye como un espacio multicultural entendido sólo como un diagnóstico de la 'situación' sociocultural, demográfica, étnica y lingüística de las ciudades occidentales, pues no busca transformarse en una condición; mas lo que requeriría necesariamente es su constitución como proyecto político, multicultural o intercultural, y no como se tiende a creer con un discurso cultural particular (multiculturalismo) (Bourdieu 2000b).

Este diagnóstico deriva de un proceso donde el mercado ha sido el encargado de regular el flujo de personas, símbolos, bienes y las relaciones entre ellos, con su consabida estrategia

y lógica discursiva: oferta y demanda⁵⁹. Esta lógica mercantil de la relación social ha configurado una perspectiva sincrónica de análisis e interpretación, que niega la historia como instancia de construcción social, privilegiando la sensibilidad de los flujos en la constitución de lo urbano.

Las ciudades (pos)modernas occidentales se han constituido como escenarios multiculturales a nivel sociocultural (entendido como las diferentes formas de vivir, sentir y experimentar la ciudad), étnico (entendido como la existencia de adscripciones y herencias bioculturales diversas), lingüístico (debido a la variación sociolingüística e idiomática existente entre los diferentes grupos) y demográfico (entendido como la concentración de población de uno o más pueblos con características socioculturales, étnicas y lingüísticas diversas), permitiendo la coexistencia de diversos y diferentes culturas con tradiciones y costumbres nuevas, actuales y/o emergentes.

En esta conceptualización, la cultura se sitúa como *leit motiv* de la dinámica urbana actual, pues es el instrumento que permite decodificar la comunicación e información urbana en torno a la forma de relacionarse en la ciudad con respecto a los “otros”. Esta forma de relación con la alteridad surge en un contexto de globalización (política, económica, tecnológica y cultural) que exalta y radicaliza las diferencias culturales a través de mecanismos naturalizantes, que configuran y estructuran nuevas sensibilidades culturales urbanas para diversificar los mercados. Por esto que la globalización también puede presentar en las pantallas personas con cuerpos, sensibilidades, experiencias y lenguajes basados en enfoques culturalistas, que fragmentan y disuelven los discursos unitarios que la modernidad había constituido.

En esta medida, tanto la economía como el ordenamiento espacial y estético de la ciudad utilizan los soportes mediáticos para una operación de exaltación de la diferencia cultural desde una perspectiva esencialista, que descarga de sentido histórico a las personas que son

⁵⁹ Este carácter competitivo de la estructura se materializa en la competencia de los individuos y las organizaciones por situarse o posicionarse en determinados espacios urbanos, lo que a través del mercado del suelo, da un orden funcional a la ciudad. El predominio de esta competencia se materializa en el proceso de predominio o sucesión que rigen el reglamento jerárquico del espacio social urbano.

sujeto de este análisis. Este escenario multicultural es sustractivo de la pertinencia cultural, pues encuadra a ésta sólo desde un ámbito de análisis mercantil, mitificando la cultura como sustrato, como *ethos* de culturas lejanas y aisladas en su especificidad, rescatando lo más asombroso y espectacular de ellas⁶⁰, y generando, la más de las veces, una falta de reconocimiento y/o un falso reconocimiento (Taylor 1993).

Bajo esta lógica, los medios de comunicación proveen información cada vez más diversificada y especializada en función de los públicos objetivos o consumidores a los que se dirigen, desvalorizando su condición de ciudadanos. Entonces, la ciudad multicultural nace de una política de representación que busca construir un halo de respeto a la diversidad cultural a través de los medios masivos, sin que ésta tenga una correlación con las condiciones materiales de existencia ni con las dinámicas de relaciones sociales entre las personas. De todas formas, la simple situación de coexistencia entre personas y pueblos provenientes de diversos lugares del planeta se constituye como una oportunidad que tiene el Estado para la generación de políticas públicas que apunten hacia el respeto de la diversidad y a la no discriminación sociocultural, étnica y lingüística; lo que posibilitaría un proceso dialéctico permanente que abra paso a nuevas relaciones sociales e interculturales, y a una EIB acorde a este nuevo escenario. Por lo tanto, en estos contextos urbanos interculturales se presentan oportunidades ciertas para concretizar los fundamentos actuales de una educación intercultural, que incorpore, en un diálogo fecundo, a las diversas realidades culturales que integran a una gran ciudad.

c) La Reforma Educacional como estructura política de oportunidades.

Las iniciativas de cambio educacional en la década del '90 en Chile buscaron transformar la dinámica educativa a nivel pedagógico-curricular y de gestión, caracterizada por el excesivo autoritarismo en la administración y poca participación en la construcción de la "educación nacional" por parte de los actores sociales presentes. La reforma se convierte, para los gobiernos de la Concertación, en un requisito para el logro de la equidad social, pues desde la Dictadura Militar se arrastraban una disminución de los recursos públicos,

⁶⁰ En esta medida es que la actual ciudad es colonial, pues su lógica es la negación de la diferencia (social,

ineficiencias en el proceso de municipalización y deterioro de la función docente (Oyarzún 2002: 4), factores que inciden en el “deterioro de la calidad de la enseñanza y en una profunda desigualdad y fragmentación entre los distintos establecimientos y modalidades educativas” (Goicovic 2002: 13).

A fin de satisfacer la demanda de los docentes, a comienzos de los ‘90 se promulga el Estatuto Docente, el que reestructuró la normativa que rige el ejercicio profesional en educación, realizando cambios en las condiciones laborales como: mejoras salariales, estabilidad, bonos y asignaciones, entre otros beneficios. Junto a eso se ponen en marcha una serie de medidas destinadas a “revertir la situación de crisis en el sistema educacional, promover la innovación educativa y crear un nuevo ambiente en escuelas y liceos, sentando las bases para el proceso de reforma iniciado pocos años después” (Arellano 2001: 85).

Dentro de las iniciativas más destacadas se encuentran el Programa 900 Escuelas, el Programa de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Básica, Media y Superior, el Proyecto Enlaces, los Proyectos de Mejoramiento Educativo y el Programa Básica Rural⁶¹.

En medio del desarrollo de estas políticas se constituyó en 1995 la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (CNME), llamada “Comisión Brunner”, que diagnosticó el sistema educacional planteando los desafíos que enfrentaríamos en un contexto globalizado. A partir de este informe, el Gobierno convoca en 1996 a un proceso de reforma educacional -fundamentalmente pedagógica- que busca el aumento en los logros de aprendizajes, la ampliación de la cobertura y la prevención y control de la deserción escolar (García-Huidobro 1999).

Basada en la teoría socio-constructivista, este proceso intenta dar un salto desde la transmisión de conocimientos a la construcción de éstos vía la concepción de los alumnos

cultural y/o política), la no tolerancia e invisibilización de lo diferente.

⁶¹ Para el caso de este estudio, el Programa Básica Rural se constituyó a comienzos de los ‘90 como punta de lanza en la adaptabilidad educativa orientándose a las escuelas multigrados para trabajar con niños con distintos niveles de escolaridad e incorporar y validar el *ethos* cultural y los códigos lingüísticos propios de la ruralidad (Cox 1997: 15).

como co-constructores de su saber. Para esto, se requería el reconocimiento de sus experiencias previas y de su cultura, lo que desarrollaría y profundizaría las capacidades superiores del pensamiento, el progreso en la habilidad de la investigación y el aprender a aprender. Se produce entonces un traspaso del ámbito de la *enseñanza*, ligado a la figura del profesor, al del *aprendizaje*, centrado en la figura del alumno, pues se concibe que éste construye su realidad a través de una mediación que diversos ‘agentes de socialización’ establecen en la construcción del conocimiento del proceso cognitivo. De esta forma, los conocimientos previos se comienzan a pensar y/o redescubrir como insumos catalizadores en la construcción de nuevos aprendizajes (Silva 2001: 44). Esta perspectiva nutrió al actual sistema educacional de un primer antecedente en el reconocimiento sociocultural de la necesidad de una educación pertinente cultural y socialmente.

El principal objetivo de la actual reforma es la mejora de la calidad de los aprendizajes y resultados educativos, así como de la equidad de su distribución social. La variable calidad daría respuesta a los bajos resultados educativos, mientras que la variable equidad solucionaría los disímiles resultados obtenidos por los quintiles extremos de la población.

La Reforma busca así, mediante la elaboración de nuevos Planes y Programas, una mejora de las modalidades del perfeccionamiento docente, la inversión en nuevos recursos de aprendizaje y la implementación de Proyectos de Mejoramiento Educativo en las escuelas. También busca un cambio en la orientación del aprendizaje y una intensificación del desarrollo de habilidades y destrezas de aprendizaje; esto para abarcar equitativamente a todos los establecimientos y, por sobre todo, a aquellos grupos y escuelas con mayores dificultades en los procesos y resultados de los aprendizajes.

Como proceso de transformación pedagógico y curricular, la reforma educativa centra su atención en los docentes, en vista de lograr una efectiva descentralización pedagógica que fortalezca las instituciones escolares, a partir de una mayor autonomía en las decisiones, una mejora en la eficiencia de la gestión escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para esto existe preocupación especial por el perfeccionamiento y capacitación en prácticas pedagógicas innovadoras y creativas, que colaboren al desarrollo de

capacidades y destrezas de aprendizaje, potenciando procesos que contribuyan al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, de aprender a pensar y de aprender a resolver problemas. Este proceso busca que los profesores sean capaces de rediseñar sus estrategias y metodologías de aprendizaje a partir de la práctica cotidiana, lo cual generaría capacidades autorreflexivas sobre su propia práctica y sobre la orientación educativa de su establecimiento. Para esto es que el docente debe manifestarse a favor de una educación centrada en la heterogeneidad, ejerciendo una “pedagogía de la diferencia” que promueva una cultura del respeto hacia la alteridad y la diversidad cultural, posibilitando de esta forma un diálogo intercultural comunicativo y solidario⁶².

La innovación curricular, pedagógica y metodológica cobra relevancia⁶³, en la medida que implican transformaciones de los métodos y modos de trabajar la formación el perfeccionamiento de los docentes (Stenhouse en Escudero 1999: 211). En este ámbito, la Reforma curricular incorpora el concepto de “autonomía curricular”, el cual se refiere a la búsqueda de un currículo flexible, construido en función de los requerimientos de cada comunidad educativa. Por esto, se plantea que “...la introducción en la educación nacional del principio de autonomía curricular se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone, por una parte, respetar elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra, abrir la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural” (MINEDUC, 1997). Por esto cada establecimiento debe trabajar en la adopción y planificación de un proyecto educativo institucional que contribuya “...a identificar y precisar la calidad de formación que cada comunidad escolar procura desarrollar, de acuerdo con su propia concepción de vida y las finalidades que le asigna la enseñanza. Las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse con las

⁶² Para un análisis exhaustivo de los conceptos de comunicación y solidaridad en contexto de relaciones interculturales ver Barbero (1999).

⁶³ Stenhouse señala que la innovación pedagógica consiste en entender el currículo y su desarrollo como un proceso de investigación en el cual se conjugan estrechamente la teoría, la propuesta curricular, los profesores y su práctica.

finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de manera que en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural” (MINEDUC, 1997: 35). Para alcanzar estos objetivos se requiere el tener una efectiva autonomía para la gestión educativa a nivel de cada unidad escolar, lo cual implica romper con la rigidez del sistema educacional en lo referente a su funcionamiento, estructura jerarquizada y vertical.

Esta nueva política ministerial recoge el concepto de “educación pertinente” con la finalidad de considerar, en el proceso educativo, las particularidades y especificidades de la cultura local, como un capital potencial que se acopla con la cultura escolar. La educación, para ser pertinente, debe buscar empalmar los requerimientos de un currículum básico con la adaptación de la cultura escolar al espacio y modalidad de vida donde la escuela se inserta, pues la idea es que la educación no se ‘deje caer’ sobre las comunidades locales, sino que sean éstas las que, a partir de su especificidad, construyan un currículo flexible en lo que a contenidos, objetivos (verticales y transversales) y metodologías de aprendizaje se refiere.

De esta forma, el MINEDUC aporta el marco general (a través de los Objetivos Fundamentales Transversales –referidos a la formación ética, al crecimiento y la autoafirmación personal, a la persona y su entorno, y al desarrollo del pensamiento– y los Contenidos Mínimos Obligatorios), dejando a los establecimientos la tarea de asumir las realidades socioculturales “...en que se insertan los sujetos y desplegar estrategias de pertinencia. Sin perder la vocación igualitaria –valores– es necesario que la escuela atienda a las diferencias para lograr mayor equidad” (Goicovic 2002: 19).

En síntesis, el proceso de reforma se constituye como una estructura de oportunidades políticas para la EIB, pues aporta los elementos que hacen posible la construcción de aprendizajes significativos y pertinentes para los educandos, mediante la facilitación de metodologías diversificadas que utilicen e integren el contexto social, cultural y natural, y que creen un clima de cooperación entre iguales (Goicovic 2002: 17).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) plantea que las propuestas para la EIB deben ser construidas "...a partir de las necesidades educativas de los propios establecimientos educacionales, y para eso se entendía que eso iba a fortalecer los procesos de creación de los proyectos educativos institucionales (PEI) y la creación de planes y programas de estudio escolar, siguiendo la línea de la reforma educativa y del decreto 240, donde se estipulaba que los establecimientos educacionales pueden construir sus planes y programas de estudio escolar" (Profesional MINEDUC).

El Decreto 240 (que modifica el 40), en su artículo quinto, y referido a los procedimientos y plazos para la elaboración y legalización de planes y programas de estudio, establece que "El Ministerio de Educación, mediante decreto, podrá autorizar casos de readecuación de la secuencia de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el artículo primero, para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley No 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; las necesidades de la enseñanza bilingüe, regular en idioma extranjero o con elementos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular. La readecuación que se autorice sólo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, manteniéndose, en todo caso, su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica" (Cañulef y Galdames s/f: 17). Por esto, los establecimientos educacionales con población indígena tienen la posibilidad de realizar adecuaciones y adaptaciones a los currículos y a materiales de enseñanza que contribuyan a la educación intercultural y al bilingüismo, haciendo más pertinente la educación para esta población.

De esta manera, la Reforma educacional en marcha se constituye como un insumo reflexivo que, junto al marco legal que da vida a la EIB, la Ley Indígena 19.253, y el escenario multicultural de la ciudad actual, permiten la puesta en escena e implementación de la EIB en la Región Metropolitana, dejando espacio para un currículo más pertinente en lo que a objetivos y contenidos se refiere. En esta medida, el desarrollo de un proceso de transformación que contribuya a la toma de conciencia respecto de la importancia de la

cultura de los educandos, su ascendencia y adscripción sociocultural, hace posible una educación que satisfaga las necesidades de la población, sean éstas de índole cultural, económica y/o política⁶⁴.

3.2 Análisis de la pertinencia intercultural del PEIB a partir de los resultados y conceptualizaciones emergidas en la práctica educativa en la región

El surgimiento de la EIB en la Región Metropolitana se debe, como se ha establecido anteriormente, a las demandas educativas emanadas de las asociaciones y organizaciones indígenas y dirigidas al Estado, las que bogan por un mejoramiento sustantivo en el acceso, cobertura y calidad de la educación para la población indígena.

Estas organizaciones y asociaciones indígenas urbanas instaron -en la segunda mitad de la década de los 90- al MINEDUC y la SECREDOC de la Región Metropolitana para que generaran políticas concretas de educación para indígenas. Es decir, es la propia sociedad civil, quienes como destinatarios de las políticas públicas, revelan y relevan la necesidad de una educación que fuese más eficiente en la consecución de una mejora en la calidad educativa y, desde ahí, una mejora en la calidad de vida de la población indígena en la Región⁶⁵.

Al recoger esta demanda educativa, el Estado la procesa, transformándola en cobertura de EIB en la Región Metropolitana. Esta operación estatal permite dos cosas: legitimar en el discurso público la demanda civil por EIB respondiendo y/o inmovilizando de paso a quien(es) crea(n) la demanda, a saber, la sociedad civil. Producto de estas dos operaciones es que las demandas indígenas disminuyen, pues la EIB opera ahora dentro de la

⁶⁴ Por último, la reforma entendida como un proceso de selección cultural busca la elección de un sistema de saberes que aporten elementos particulares para la decodificación de la realidad circundante (Silva 2001: 42), logrando una selección que es, al fin y al cabo, una determinación de qué se debe transmitir y qué cosas se deben saber. Esta selección cultural permite un tipo de habilidades cognitivas y deja fuera otras. Es por esto que la EIB debe entender la reforma como una oportunidad para la readecuación, flexibilidad y construcción del currículum y de la educación en los espacios escolares.

⁶⁵ Según el Censo de 2002 la población Indígena correspondiente a las 8 etnias reconocidas por la Ley 19.293 (mapuches, aymaras, quechuas, atacameños, collas, rapa nui, alacalufes y yamanas) en el país es de 692.192 personas, las que corresponden a un 4,6% de total de población nacional. En la Región Metropolitana existen

institucionalidad pública y el sistema educacional, insertando a los indígenas como ejecutores de los proyectos de EIB en las escuelas.

Con esta inserción de indígenas a la educación, se buscaba fomentar o articular un conjunto de conocedores de las culturas indígenas para generar un producto pedagógico compacto, a través del manejo de la cultura por sus propios productores. Se trataba de un intento por empalmar conocimiento técnico-pedagógico con el conocimiento tradicional indígena, a fin de promover y potenciar la interculturalidad desde la educación. Las organizaciones, por intermedio de educadores comunitarios capacitados para tales efectos, comienzan a trabajar en las escuelas con talleres de cosmovisión, lenguaje y artes, en horarios de complementación de la Jornada Escolar Completa Diurna. Sin embargo, la relación entre organizaciones y escuelas perdura, por lo general (tanto en sus inicios como en la actualidad), sólo mientras se implementan y ejecutan los talleres, mermando la continuidad, debido a que el nexo de las organizaciones y asociaciones con el ámbito educativo se devela como pasajero e inestable, muy amarrada a la lógica de competencia y de frustración que traen aparejadas la elaboración e implementación de “proyectos de desarrollo”. La dinámica de proyectos y los criterios de selección de las escuelas, obliga a las organizaciones a manejar un lenguaje desconocido para ellos. Para las asociaciones, la asignación de recursos mediante proyectos resta continuidad en su trabajo, además que obliga a trabajar sólo en las formas, contenidos y tiempos establecidos por las instituciones implicadas (escuelas, CONADI y SECREDOC). Trabajar la EIB de esta forma hace inútil su puesta en práctica, pues se fragmenta temporal, demográfica y espacialmente la cobertura, aislando el trabajo en subsectores o proyectos individuales⁶⁶, mientras que la demanda, en su génesis, es por transversalizar la temática.

Las demandas indígenas por EIB en la región y su puesta en marcha por parte del Estado generan una conceptualización de EIB con falta de sintonía entre el discurso de las

191.362 indígenas de las 8 etnias reconocidas, los que corresponden a un 27,7% de la población indígena nacional y un 3,2% de la población regional (INE 2003)

⁶⁶ “...porque de hecho ellos te dicen tu tienes que hacer lo que sale en el proyecto, y no solamente el Ministerio de Educación, CONADI, todas las organizaciones, entonces no pasa por eso, te fijas, por que te dan... como ellos quieren tiene que hacerse... los niños aprendieron solamente lo que les enseñamos, pero ahí

demandas, el discurso ministerial de la educación intercultural y las acciones concretas de EIB en la región.

Es necesario recalcar que las demandas por EIB emanadas de las organizaciones indígenas se configuraron desde una posición y concepción de Estado de orden paternalista, al cual se le plantearon requerimientos, mas nunca estrategias y mecanismos para su puesta en escena. Esto produjo confusión en la implementación concreta de EIB, la que derivó en los siguientes mecanismos de cercenamiento de la capacidad interpeladora de la sociedad que posee la interculturalidad y la EIB. Por lo antes señalado, la EIB en la práctica ha operado con una noción estructurada y estructurante que comparte estas características:

a) Una Educación Intercultural Indigenizante

Esta dinámica surge del cruce entre una comprensión de la interculturalidad y de la delimitación de sus destinatarios, los que reducen el campo de acción a la temática indígena, quedando esta educación destinada, sí o sí, a los pueblos y/o población indígena. Esto es producto de una estrategia de focalización donde se constituye un espacio de discriminación (positiva para algunos, negativa para otros) devenido de la configuración legal aportada por la Ley Indígena.

La raigambre de esta dinámica indigenizante se entiende, porque fue gracias al mundo indígena que la EIB se potenció, lo cual queda consignado en la Ley Indígena y en sus antecedentes⁶⁷. Además, esta modalidad intenta cambiar la estrategia discriminante que afecta a la población indígena.

De esta forma, la EIB no estaría aportando a la discusión sobre la construcción de relaciones interculturales de cooperación, pues al focalizar sus acciones sólo en población

no hay continuidad, y no hay por que no hay personas que estén trabajando en la forma como lo hacemos nosotros, nosotros tenemos la experiencia, tenemos... somos educadores comunitarios, más que nada...".

⁶⁷ "La interculturalidad nace de que los indígenas necesitan aprender... surge porque los indígenas no estaban siendo valorados en su condición" "La interculturalidad tiene que partir por lo indígena, que son nuestros indígenas" (Profesores. Ver Anexo Sistematización del Taller "Limitantes y Perspectivas de la Eib en la Región Metropolitana).

indígena (sean profesores o alumnos) genera una doble estrategia discriminante donde, por un lado, la mayoría sigue desconociendo lo que se entiende como indígena, lo que aporta a su discriminación; y por otro, los sujetos sensibilizados con la EIB no saben solucionar los problemas y contradicciones venidas de dinámicas educativas monoculturales (estigmatización, estereotipación, discriminación, competencia, etc.).

Para los profesores, la discusión radica en que debería encontrarse una ligazón en las similitudes de los indígenas y los que no lo son, a fin de relevar lo que nos constituye como comunes. Subyace a esta comprensión el que la EIB debiera procurar el reconocimiento de todos los actores sociales del país, de todos los pueblos. Esto es la *no* indigenización de la EIB, permitiendo atender a los diferentes pueblos indígenas y a la población mestiza en general que poseen, por lógica constitutiva, diversas cosmovisiones y proyectos de vida. Entonces, ya que en la sociedad nacional conviven, en diversas proporciones, una infinidad de culturas y, entre lo cual, debe reconocerse una condición mestiza de la población chilena con múltiples orígenes en el proceso de mestizaje, se hace necesario que las políticas de EIB se basen en un ordenamiento jurídico que reconozca esta diversidad cultural, indígena y mestiza, y aportar así en la superación de enfoques indigenizantes.

b) Una Educación Intercultural Ruralizante

La dinámica ruralizadora de la EIB se explica por variados motivos, dentro de los cuales se encuentra la prescripción que establece la Ley Indígena respecto de observar a los pueblos indígenas asentados exclusivamente en zonas rurales, pese a los datos aportados por el Censo de 1992 y 2002 que modifican la comprensión sobre la realidad demográfica y la adscripción identitaria. De este modo, la discusión se recontextualiza al relevar que la mayoría de la población indígena se sitúa en contextos urbanos.

La estrategia ruralizante saca del foco de atención a las dinámicas propias de la urbanidad que, en último término, se constituyen como un escenario multicultural. Esta visión ruralizante margina la diversidad del modo de vida urbano y discrimina directamente a la población indígena que se asienta en las ciudades, indianizando a ésta y a su cultura.

Otro de los insumos que sustentan la posibilidad de análisis de esta visión está dado por la visibilidad y dramatismo que han tenido, en las últimas tres décadas, los conflictos indígenas en territorio rural; tales como los problemas con las forestales en la VIII y IX y X regiones, y por los recursos hídricos usados por la gran minería en la I y II regiones. Estos, obnubilan los conflictos de los indígenas en la ciudad -como son la segregación urbana a la que son afectos, las dificultades económicas y educativas, los problemas laborales venidos de la pauperización del trabajo, entre otros- lo que produce un incremento de la invisibilización social, individual y/o psicológica del indígena. Una explicación plausible es que los problemas, a los que ya se hizo mención, y que se suscitan en la ruralidad, también impactarían en los grupos subalternos y discriminados de la sociedad más allá de su ascendencia étnica o cultural.

La visión del indígena rural tiende a mostrar que las construcciones sociales de estos grupos se dieron siempre en un contexto rural, configurándose éste como el espacio natural del indígena. La dificultad o *impasse* surge cuando se busca contrastar esta realidad histórica con los datos aportados por diversos estudios que, luego de desmentir la demografía indígena rural, permiten entender que la ruralidad ha sufrido procesos de mutación económica, política y cultural por efecto de la globalización y la nueva economía, lo que dificulta el hablar desde una visión unívoca de lo rural. Hoy, el debate teórico cuestiona la naturaleza de lo rural y los conceptos básicos de lo rural y lo campesino; algunos autores se refieren a una “nueva ruralidad” o a las “nuevas ruralidades”, destacando las diversas expresiones locales de la globalización en el mundo rural.

La estrategia ruralizante da cuenta de una distancia y lejanía con la alteridad, derivando en un extrañamiento cultural que opera como estrategia para la negación del otro, su falso o falta de reconocimiento. No se debe olvidar, a su vez, que esta dinámica está dada también por la misma génesis institucional del PEIB, el cual durante un tiempo estuvo anclado por el programa Básica Rural; y que ahora trabaja a la par con el Programa Orígenes, el que busca satisfacer las demandas y requerimientos de la población indígena, enmarcando sus acciones sólo en estos contextos.

c). *Educación Intercultural mapuchizante*

LA EIB en la Región Metropolitana reconoce y valora, desde sus experiencias prácticas, casi sólo un pueblo indígena, lo que aparte de reducir esta educación a “educación indígena”, la subentiende como educación mapuche, mapueducación o etnoeducación.

Esta tendencia de las acciones en interculturalidad son producto de un hecho irrefutable: el mayor número de población indígena en el país es mapuche⁶⁸. Además, esta población es la que ha logrado visibilizar de mejor forma - en la opinión y la agenda pública- sus demandas por educación, salud, y reivindicación histórica, entre otras.

A esto debe agregarse que el pueblo mapuche se ha tendido a comprender como un sustrato de la chilenidad, como un aporte a la construcción de la nación chilena. Por lo tanto, este reconocimiento, haya sido en su favor o en su perjuicio, funciona como otro insumo a esta dinámica, desde el punto de vista que los entiende como la única población étnica que ha estado permanentemente en el discurso público acerca de la construcción identitaria nacional.

Otra construcción argumentativa que explicaría la mapuchización de la EIB lo presenta esta iconicidad presente de lo mapuche en contextos de etnicidad, donde el *trarilonko*, el *kultrún*, el *rehue* y otros elementos materiales y visuales mapuches se han globalizado y transformado en referentes respecto de lo indígena, o pan-indigenismo nacional.

La mapuchización precipita la polarización de una cultura “particular”, impidiendo una interculturalidad en el campo de la praxis (sea en el aula, sea en la gestión de la EIB) y del trabajo intelectual, en cuanto a pensar políticas pertinentes a seguir. Existe, de esta forma, una irrupción desigual respecto de las demás culturas indígenas en la generación de políticas de EIB, lo que anula la pluralidad al enfatizar en la existencia de *un* pueblo indígena o *lo* indígena, lo cual invisibiliza tanto la diversidad de pueblos al interior de la categoría ‘indígena’, así como la diversidad de formas de vivir lo mapuche, tanto en la ruralidad como en la ciudad.

La mapuchización de la EIB trae como consecuencia la clausura a las personas que no enarbolan la pertenencia a este pueblo como adscripción principal, bien en la reflexión, bien en la acción de la EIB. A nivel pedagógico existiría una discriminación a los profesores mestizos en función de su ascendencia y acervo cultural. El problema radica en la promoción de una EIB que busca la indigenización/mapuchización en desmedro de la interculturalidad propiamente tal, lo cual constituye la negación misma de sus fundamentos como un camino fecundo para el encuentro dialógico entre las diversas culturas que coexisten en la sociedad.

d) Una Educación Intercultural Folclorizante

Se aprecia que la EIB en la Región Metropolitana rescata y valora sólo elementos culturales pasados (desde el vestuario a lo culinario), que operan como legitimación y naturalización de la cultura, es decir, dota de 'verdades inmanentes' a las prácticas y significados culturales de los pueblos indígenas, dejando fuera la reflexión y conceptualización de la situación histórica y contemporánea.

Esta construcción cultural de lo indígena se justifica, en un nivel discursivo, en la falta de referentes culturales que permitan acceder al conocimiento tradicional en el contexto urbano y que, de existir este acceso, el modo de vida urbano tiende a fagocitar las reales posibilidades de ponerlas en práctica.

El folclor instrumentaliza la cultura, pues la exotiza en tanto diferencia, y no en tanto posibilidad de comprensión del otro como parte de una sociedad multicultural. Esto genera un reforzamiento de la discriminación, el desconocimiento de lo indígena y su inmovilización -en tanto parte de la vida urbana- ya que lo rescatado (a saber, aquellas ceremonias, ritos y expresiones más visibles de la cultura de un pueblo) tiene que ver con formas culturales potencialmente ajenas a la vida indígena en la ciudad. Producto de este desconocimiento se desencadena un tratamiento superficial del conocimiento indígena, instrumentalizando y teleologizando el folclor como práctica educativa que no comprende

⁶⁸ Los mapuches representan un 87,3 % de la población indígena en Chile con 604.349 habitantes según el

la cultura indígena urbana; así, la folclorización funciona como proceso superficializante de la cultura, en este caso, indígena.

El folclor pone atención en aspectos esenciales, a-históricos y estáticos de la cultura, tomándola "...como un hecho acabado, constituido en 'el' pasado, un pasado mitológico que a la manera de un *ethos* funda, de una vez y para siempre, la cultura, constituyéndola en un 'don' patrimonial de un momento histórico originario" (Contreras y Donoso 2004b: 3). Este esencialismo se constituye en lo que Stuart Hall llamó una suerte de "verdadero sí mismo colectivo" (Hall citado en Larraín, 1996: 216). Esta visión aséptica articula una cultura total y limpia, donde las contradicciones y desencuentros no existirían.

El folclor, aislada y exclusivamente, pone a la cultura en las vitrinas, lo que no deja palpar una cultura latente, una cultura viva. "La cultura no es un folclor porque es una cultura viviente [...] Folclor es lo que no hay que hacer. La cultura mapuche no es un folclor porque está vivo. En Santiago está latente, está viva" (Profesor de EIB). Esto permite aseverar que una concepción de cultura toma su acento en el carácter dinámico, mientras el folclor pone el acento en lo estático.

La EIB debe contener en sí un trasfondo, una orientación, y no convertirse en teleología. Esta educación debe situarse en la realidad material e histórica presente, lo cual implica que al hablar de lo indígena no se haga referencia a un tipo ideal indígena, sino que también se hable de los indígenas urbanos actuales. "Las cosas se quedan ahí cuando no hay un trasfondo, cuando lo hago porque me lo piden. Cuando no hay un trabajo con la comunidad. Tiene que haber un proceso que sustente lo que se muestra. Si estamos hablando de una cultura viva hablemos de los entes vivos" (Profesor de EIB). Para hacer esto es imprescindible que se reconozcan los aspectos de la vida y cultura indígena urbana.

El folclor puede articularse también como una oportunidad, en tanto se constituya desde una estrategia de enseñanza-aprendizaje que, guiado por una metodología, lo entienda como una herramienta pedagógica que permite dar cuenta, en primera instancia, de una

expresión cultural particular, transformándose en una motivación para trabajar sobre las culturas.

En síntesis, la visión folclorizante de la cultura indígena pretende validar, mediante dispositivos hegemónicos de naturalización, el sistema de producción y control cultural, otorgándole legitimidad mediante una comprensión pre-reflexiva de la cultura, donde la experiencia, entendimiento y explicaciones que de ella se derivan sirven para ratificar las convenciones que sustentan el sentido de la realidad. Esta estrategia se constituye en un relato histórico que anula al indígena urbano actual, mediante una proscripción cultural parcializada y naturalizada.

e) Una Educación Intercultural Focalizante

La educación intercultural, en la práctica, ha sido focalizada sólo hacia la población indígena, lo cual deviene como paso lógico a partir de los mecanismos antes mencionados. Es una segmentación de espacios indígenas, donde los otros –todos los otros y nosotros- no tienen cabida. La EIB se constituye, entonces, como una ‘compensación’ a una población que detentaría problemas que los demás grupos no tienen.

Para que las escuelas fuesen atendidas por el PEIB se generaron criterios de selección dentro de los cuales estaba que la matrícula indígena correspondiera a un 9 o 10% de población total atendida; trabajándose en niveles de párvulo, básica y media. Este criterio de densidad poblacional trae como resultado que la mayoría de las escuelas atendidas por el programa cayeran en la categoría de escuelas críticas o focalizadas, pues son éstas las que reciben la mayor cantidad de población indígena, atendiendo también a los problemas socio-educativos que dan sentido al trabajo estatal por la EIB. No obstante, la mayor dificultad problema es que estas escuelas, por sí mismas, no podían incorporar de manera eficiente, pedagógicamente hablando, la EIB, pues sus falencias en otros ámbitos (lecto-escritura, resultados de aprendizaje, infraestructura, población en riesgo, falencia en la

gestión, carencia de redes sociales, etc.) impedirían una buena instalación y procesamiento pertinente de ésta.⁶⁹

La segregación social en la EIB atomiza a los “beneficiarios”, generando fronteras socio-culturales que niegan y/o desconocen la necesidad de una interculturalidad para todos, que aporte a la visibilización de la diversidad cultural y a la superación de la dinámica de la negación del otro (Calderón y *otros*. 1996).

3.3 Evaluación de la pertinencia intercultural del PEIB-P en la Región Metropolitana

La concepción indigenizante, ruralizante, mapuchizante, folclorizante y atomizante que se aprecia en la práctica de la EIB en la Región Metropolitana, interpela al PEIB-P en lo referente a la puesta en práctica y consecuencias de sus líneas de acción en la materia. Por lo tanto, más importante que deslindar responsabilidades en la escasa pertinencia de la interculturalidad que subyace en la forma y fondo de esta educación en la región, se destaca que este órgano político ha de reflexionar sobre los fines que persigue y los medios idóneos para lograrlos.

Detrás de los resultados de la EIB en la región, se observa un PEIB-P que promueve y/o genera dinámicas discriminatorias en diversos niveles -fundadas en el desconocimiento de lo indígena, en la focalización y la atomización, la invisibilidad, la negación del otro y su falso reconocimiento, entre otras-.

La discriminación social que se sufre en la ciudad y la igualación de la condición de pobreza con la de ser indígena, asume que el modo de vida “tradicional” indígena se funda en una condición de marginalidad y pobreza. Esta falta de disociación de las diferentes condiciones (ser indígena y pobre) no inquiriere en las causas y motivos que llevan a los

⁶⁹ “Si tú instalas el PEIB en estas escuelas, éstas por sí mismas no van a poder soportarlo, y la mayor concentración de alumnos mapuches está en las escuelas críticas y focalizadas. Por eso las asociaciones indígenas instalaron estos programas ahí, porque ahí están sus niños y están los niños en las escuelas que más bajos resultados tienen y ahí es otro tema” (Profesional SECREDOC).

indígenas a migrar a las urbes, como son la falta de oportunidades laborales, sociales y culturales, entre otras⁷⁰.

La condición del ser indígena, que tendría en sí una manera particular de vivir, lleva a la constitución de un imaginario social de los pueblos indígenas que impide el asentamiento final de la EIB en el sistema educativo propiamente tal, hecho que repercute en las mismas políticas ministeriales y del Estado, las que son calificadas por muchos profesores como débiles. Empero, en este entramado opera, también, una *autodiscriminación* y *autonegación*. En el caso de la primera, se discrimina al mismo grupo de ascendencia étnica al que se pertenece, dando paso a la autonegación de la propia identidad. Este hecho afecta la autoestima de profesores y alumnos, así como de toda la comunidad educativa descendientes de alguna cultura indígena; pero, además, incide en la escasa y superficial implementación de la EIB en las escuelas con un alto o mediano número de población indígena.

La discriminación también se asienta en la falta de formación inicial, de capacitación, y de orientación profesional para los profesores en la implementación y desarrollo de la EIB. El no conocer metodologías adecuadas para hacer EIB, aspecto relevante en la inserción estratégica de ésta en el currículo formal, para lo cual se requeriría del desarrollo de textos especializados por parte de especialistas, la modificación de los textos comunes (descriollización), más Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, en planes y programas para poder trabajar la EIB realmente en forma transversal.

Dicha discriminación opera junto a una incomunicación que es producto de la falta de redes de apoyo, y de instancias de socialización de la práctica educativa de la EIB entre los diversos actores de los procesos educativos, con lo cual se genera baja confianza por parte de los profesores respecto de sus capacidades para trabajar el tema.

Ello hace necesario que se generen e incrementen nuevas y mejores capacitaciones en EIB, pero que además, sean ampliadas a todos los profesores que estén interesados en la

⁷⁰ Para profundizar descriptiva y analíticamente en las migraciones mapuche campo-ciudad-campo acudir a

temática, pues hasta el momento, este “privilegio” es casi exclusivo de profesores con ascendencia indígena, debido a los argumentos previamente mencionados, muchos de ellos, legalistas.

Todo esto hace que la EIB se enfrente a trabas que impiden su instalación definitiva en el sistema educativo, tales como el desconocimiento en la sociedad respecto de las culturas indígenas que habitan el país y de su imbricada complejidad simbólica, idiomática y de cosmovisión. Desde aquí y de manera transversal a todos los problemas identificados, surge la reflexión sobre el peso que tienen las relaciones hegemónicas de una cultura por sobre la otra en el contexto social y su reproducción en la EIB, sea en lo referido a la historia de la relación entre ambas o al modo de integración actual de las culturas indígenas, entendida esta última como de asimilación o adaptación a una sociedad mestiza dominante.

La falta de redes de apoyo y la incomunicación que produce genera un aislamiento en la puesta en práctica de la EIB en varios niveles, a saber: (a) entre profesores: pues no mantienen lazos de comunicación formales o informales para informarse e intercambiar experiencias sobre lo que están haciendo en EIB, o de cómo lo hacen. Así mismo, esta falta de comunicación se hace más tangible y perjudicial para una efectiva praxis de EIB, en la medida que, ni la metodología, ni las concepciones teóricas sobre EIB son las mismas para cada educador, lo que equivale a incrementar el aislamiento de éstos, arrojando un saldo bastante deficitario; (b) entre profesores y el MINEDUC: que muy unido a lo anterior, surge como un no saber a quién dirigirse en caso de que sea necesario; (c) entre profesores e instancias de capacitación: porque los profesores que se han capacitado sienten que no hay continuidad de este proceso con las universidades y que aún les falta apoyo técnico.

La falta de comunicación reside, entonces, en que efectivamente no existen redes de apoyo, de comunicación o de contactos que ayuden a mejorar la práctica educativa general en EIB y, con ello, la propia gestión de los profesores. Recurrentemente, en los profesores sale a escena la crítica acerca de la estrategia de focalización, que dejaría de lado a numerosas comunidades que no se encuentran dentro de los parámetros de concentración establecidos

(lo que incluye a educadores y educandos). Esta y otras decisiones de orden político generan desconfianzas por los criterios y las formas que llevan a focalizar una escuela por sobre otra. Los profesores contactados denuncian la emergencia de intereses partidistas y electorales en éste y otros asuntos, lo que repercute en las comunidades educativas y sus posibilidades de mejora en el ámbito educacional y de integración de diversidades culturales.

A fin de paliar esta discriminación e incomunicación se hace necesario el fortalecimiento, entre otras colectividades, de organizaciones de profesores interesados en la EIB (como es la Asociación de Profesores Indígenas de Santiago), que les permita ser interlocutores válidos para negociar y decidir con el Estado las políticas a seguir en la implementación de ésta en la Región Metropolitana. Es necesario además, que en esta organización de profesores que trabajan EIB participen todos los interesados, independiente de su adscripción étnica, sociocultural, económica y/o lingüística. Dicha interlocución no puede limitarse al Estado, sino que debe potenciar el diálogo con otras instancias de decisión política a nivel educacional, como son los sostenedores y las municipalidades, para constituir ahí -en el ámbito local- una adaptación curricular adecuada y pertinente con la realidad étnica, sociocultural y económica del establecimiento educacional, y en el ámbito de la Reforma Educacional en curso.

Al no existir un reconocimiento social u oficial de la EIB en el sistema educativo, suele traspasarse este proceder a las direcciones de las escuelas, así como a los sostenedores de éstas. Este hecho explica el poco apoyo que, en algunos casos, enfrentan los profesores, apoderados y educadores indígenas que desean implementarla. Por lo tanto, la falta de apoyo compromete la instalación y supervivencia de la EIB al interior de los espacios escolares, pero además compromete su expansión hacia toda la comunidad educativa, entendiendo a la escuela como un polo de atracción inicial en la búsqueda del reconocimiento y respeto social de la diversidad. Todo ello, de no ser repensado y ajustado a las condiciones ya vistas, puede comprometer al PEIB mismo.

Como un ejercicio de síntesis, la discriminación e incomunicación traen como consecuencias:

Desorganización. Los profesores sienten y perciben que su organización es muy débil, lo que no les permite tener la capacidad de interlocución con el Estado, Sostenedores y Direcciones.

Desconocimiento. Dimensión aprehendida desde la falta de capacidades pedagógicas de los docentes⁷¹ e impertinencia de su identidad, al no existir una validación de la experiencia indígena urbana⁷².

Infantilización de rol profesional de docentes. En el diagnóstico de los docentes de aulas se manifiestan percepciones de que son profesionales de segunda clase en un contexto cada vez más exigente en tanto a capacidades, competencias y estrategias teóricas, metodológicas y prácticas en su componente pedagógico, social y cultural; todo lo cual incide directamente en su autoconcepto profesional y personal⁷³.

Para finalizar el capítulo se constata la interdependencia existente entre la falta de pertinencia intercultural de la EIB y la ineficacia que presenta la misma en términos regionales, la impertinencia intercultural de las políticas emanadas desde el Programa de Educación Intercultural Permanente del MINEDUC y su eficiencia como programa.

⁷¹ Esta falta de capacidad hace que los profesores se autoperciban en una condición de desvalidez y minusvalidez, generando y potenciando una dinámica de victimización respecto de cada uno, además de la introyección de ésta, todo lo cual potencia una dinámica de individuación (o individualización) victimizada y desvirtuada.

⁷² Los indígenas urbanos comienzan a sentirse y autoperibirse como indígenas de segunda clase, además de chilenos, también, de segunda clase. Se sienten adscritos y pertenecientes al mundo indígena, pero practicando y comportándose de forma diferente a *la forma* de ser indígena, correspondiente –según creencia e imaginario social- al mundo rural. Además no existiría una forma aceptada y convencional de ser y comportarse en tanto indígena urbano. También puede entenderse como un estado de desorientación y carencia de visiones sobre caminos que conduzcan a un reconocimiento y valoración de sus expresiones culturales e identitarias.

⁷³ Paras un acercamiento desde la pedagogía crítica al rol profesional del profesorado ver Giroux (2003) y McLaren (2003).

IV. CONCLUSIONES DE LA “EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA PROGRAMÁTICA Y LA PERTINENCIA INTERCULTURAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN ESCUELAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA”

Para concluir la Evaluación de la Eficiencia Programática y la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en Escuelas de la Región Metropolitana se retomarán los análisis expuestos en los capítulos precedentes y se expondrán sugerencias y recomendaciones en función de fortalecer su legitimidad social y la pertinencia intercultural del PEIB.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación opera a nivel nacional desde 1996, diseñando, proponiendo y ejecutando las políticas y programas educativos del Ministerio de Educación orientados a la promoción y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), a través de acciones descentralizadas (PEIB, 2003: 5). Su surgimiento obedece al mandato de la Ley Indígena 19.253⁷⁴, su labor responde a la necesidad de elevar los estándares educativos de la población indígena observados en los índices de repitencia, permanencia y rendimiento educativo, esto a través de una pedagogía culturalmente pertinente, entendida como reconocedora y valorizadora de las culturas indígenas.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación articula tres programas en su interior: a) Programa Becas Indígenas, que procura subsidios económicos a estudiantes indígenas destacados y con situación económica deficiente. b) El Programa Orígenes – PEIB, que promueve la EIB en escuelas de áreas de desarrollo indígena de cinco regiones del país, focalizando zonas rurales con alta concentración de población indígena. c) El Programa de Educación Intercultural Bilingüe Permanente (en adelante PEIB-P), que promueve la EIB a nivel nacional y por ende en la Región Metropolitana, siendo esta cobertura la que lo constituye en el objeto de análisis de este estudio.

La investigación permite arribar a la conclusión de que el trabajo del PEIB-P en la Región Metropolitana es ineficiente en la medida que las experiencias educativas -valiosas en sí mismas por la originalidad de sus propuestas y los aportes educativos de y para los agentes sociales que participan de ellas-, no permiten identificar una política de desarrollo definida de la EIB. De estas experiencias se destaca que:

- Cubren un porcentaje exiguo del sistema educativo, que no alcanza a ser el 5% de los establecimientos educativos al alero de la educación pública en la región.
- Son discontinuas, en la medida que perviven hasta que el proyecto que les da impulso o sustento concluye.
- Están aisladas, no disponiendo de mecanismos de retroalimentación teórica y práctica , ya sea con sus pares y/u otros agentes educativos preocupados de la materia.
- Logran escasos impactos curriculares en interculturalidad, tanto en los contenidos como en las metodologías y las prácticas pedagógicas que dan sentido y cuerpo al trabajo en las salas de clases.

Este magro resultado del diagnóstico de las experiencias de EIB en la Región Metropolitana, interpela a muchos agentes y actores educativos preocupados y ocupados en la materia, mas son responsabilidad del PEIB-P en la medida que indican la ineficiencia de sus líneas de acción y la escasa pertinencia de sus políticas educativas generales.

Dentro de las razones que explicarían la ineficiencia de las líneas de acción del PEIB-P se identificó su descoordinación en los procesos de negociación y coordinación del sistema de educación pública, con la Secretaria Regional Ministerial de Educación, pasando por los Departamentos de Educación Municipal y Corporaciones Municipales de Educación, hasta llegar a los sostenedores, directores y agentes educativos de base. Esta descoordinación

⁷⁴ La Ley Indígena es promulgada en 1993 producto de la notoriedad pública de demandas de los pueblos indígenas en el contexto de las negociaciones previas y durante la transición a la democracia.

redunda en la inexistencia de canales de comunicación y retroalimentación en las políticas públicas sobre EIB y/o falta de diálogo entre las instituciones estatales, mixtas y privadas preocupadas de la materia. Todo esto contribuye a la conformación de identidades institucionales ambiguas que se extrapolan a sus objetivos y medios, y que afectan a todos los agentes del sistema educativo.

La ineficiencia del PEIB-P se comprende a su vez por la escasa pertinencia intercultural que pregona, anclada en una propuesta de EIB a-histórica, esencialista, descontextualizada y con resultados discriminatorios, que no permite a los agentes educativos interpelados, apropiársela y, con ello, tornarlos corresponsables de los logros y desafíos que impronta su puesta en práctica. La EIB en la Región Metropolitana se ampara en una visión parcializada y discriminante que genera una disociación de la praxis educativa, y la ruptura de la cadena de reflexiones y acciones que dan vida a la propuesta.

La noción de interculturalidad que pregona y/o admite el PEIB-P es parcializada y estática, ya que no toma en cuenta el escenario multicultural presente en las sociedades actuales, lo que en la práctica se traduce en discriminación multidireccional para los agentes educativos involucrados y, cuando no, en marginación. En tanto, la noción de interculturalidad como tal se asume como un modelo de desarrollo que, pese a su embrionaria conceptualización, no se reduce solamente al ámbito educativo tradicional sino que pretende, desde ahí y en conjunto con otras iniciativas que asumen esta perspectiva, reflexionar sobre la cotidianidad de las relaciones sociales e interculturales para generar cambios sociales, políticos y económicos. En este sentido, se comprende a la interculturalidad como un proceso, modo y fin, que busca fortalecer las relaciones interpersonales -sociales e interculturales- de cooperación para, a través de ellas, atender de manera efectiva los problemas, constricciones y contradicciones socioeconómicas que aquejan al conjunto de la población y que ponen -a mediano o largo plazo- en cuestión la viabilidad e integridad del Estado-nación.

En consecuencia, al apreciar el trabajo del PEIB-P en establecimientos educacionales de la región, se observan clara y distinguiblemente los resultados de una visión que, aparte de

anclarse en opciones parciales y estáticas de la realidad sociocultural nacional y regional, prescribe acciones que tienden a reforzar dicha visión, a modo de una estructura estructurante. En este sentido se aprecian concepciones que circunscriben y restringen las posibilidades de desarrollo de la EIB a las orientaciones políticas que le subyacen. La visión de EIB que impulsa y auto-reproduce el PEIP-P en la región tiene las siguientes características:

- Indigenista e Indigenizante. Esta comprensión reduce la interculturalidad a la temática indígena, la cual prescribe que esta educación, en el mejor de los casos, es un asunto exclusivo para estos pueblos. Así, esta concepción problematiza solamente el actuar de estas poblaciones en el seno de la sociedad, entendiéndolas como las exclusivas causantes de su pauperización socioeducativa y socioeconómica, deshistorizando con ello las relaciones de dominación intercultural genocidas y etnocidas⁷⁵ que dan sentido al trabajo de la interculturalidad y expiando de culpas a la sociedad en su conjunto.
- Ruralizante. Comprensión que observa a los pueblos y población indígena como asentados, casi exclusivamente, en zonas rurales, invisibilizando las dinámicas propias de la urbanidad. La visión ruralizante margina esta diversidad multicultural que constituye lo urbano y discrimina directamente a la población indígena urbana en la medida que les exige, entre líneas, retornar a la ruralidad o asumir una supuesta incompetencia para hablar de la verdadera cultura indígena.
- Mapuchizante. En la práctica de la EIB en la región se observa que el único pueblo, o abrumadoramente mayoritario, que esta propuesta busca reconocer y valorar es el

⁷⁵ Con Cañulef (1998) se conciben a las relaciones de dominación intercultural genocidas como aquellas que terminan con la muerte de los portadores de las culturas subalternas, caso histórico de Estados Unidos y Argentina por ejemplo. Las relaciones de dominación etnocida se comprenden como aquellas que mediante la violencia simbólica y fáctica impiden la reproducción social de las culturas subordinadas, relegándolas a esferas privadas e hipotecando su desarrollo posterior e ulterior.

pueblo mapuche; reduciendo así la educación intercultural a educación para indígenas y, más aún, a educación para mapuche⁷⁶.

- Folclorizante o indianizante. La EIB llevada a cabo en la Región Metropolitana rescata y valora elementos culturales que actualmente no cumplen funciones sociales, económicas o políticas más que como elementos rituales que reactualizan los vínculos entre pasado y presente, entre pasado y futuro. Si bien el folclor es una manifestación cultural legítima, su usufructo aislado naturaliza visiones parciales de las culturas indígenas, legitimando con estas visiones prácticas y contenidos educativos que desatienden la compleja, dinámica y muchas veces contradictoria cultura contemporánea.
- Focalizante. Esto en el entendido que se constituye una educación intercultural atomizada y atomizante, es decir, se impulsa una propuesta educativa para un tipo de población –la que detentaría exclusivamente los problemas que se pretende abordar–, más nunca para el conjunto de la comunidad educativa y menos para la sociedad en general.

Esta concepción de la EIB en la región genera dos movimientos complementarios, puesto que por un lado reduce esta educación solamente para la población indígena y, por otro, mistifica a estas culturas, asumiéndolas a partir de elementos culturales descontextualizados y/o folclóricos. Estos movimientos provocan que en la práctica se discrimine a los agentes educativos que directa o indirectamente participan de estas intervenciones: a los indígenas, por mostrarles un ideal de cultura que no se condice con su cotidianidad, lo que por tanto puede confundir su arraigo identitario y/o arraigarlos en una cultura inexistente e inoperante para el contexto regional, y a los mestizos, por invisibilizarles y/o privarles de esta perspectiva relacional que apunta a subsanar problemáticas transversales que no sufren exclusivamente los pueblos y/o poblaciones indígenas.

⁷⁶ Sin profundizar en la educación indígena o etnoeducación, se subraya que estas son distinguibles de la educación intercultural en la medida que poseen fines distintos. Mientras la etnoeducación busca el reconocimiento y fortalecimiento de una cultura en particular, la educación intercultural busca la visibilización y la potenciación de relaciones interculturales de cooperación.

La EIB en la Región Metropolitana ha avanzado en el ámbito de la difusión y sensibilidad de la propuesta educativa y en el reconocimiento y valoración de las culturas indígenas, pero estos logros a-sistemáticos, bajos en cobertura, discontinuos y con baja incidencia curricular sólo ayudan a posicionar un objetivo de la EIB que es el de reconocimiento de la diversidad, sin poder dotarle más sentido a este reconocimiento que el ser un fin en sí mismo, negándole su potencialidad catalizadora de transformaciones sociales y económicas.

4.1 Marco comprensivo para la propuesta de reorientación política del PEIB-P

De los antecedentes expuestos, y en función de la línea argumental que da sentido al informe, es posible concluir que el PEIB-P, a partir de las experiencias interculturales observadas en la Región Metropolitana, requiere un replanteamiento sistemático y profundo en vías de tornar pertinente y legítima su labor; reformulación que le permitirá asumir escenarios de intervención educativa adversos a la interculturalidad urbana y orientar procesos sostenibles y sustentables en el tiempo.

La propuesta se afirma en la necesidad, precisamente, de conocer, comprender y asumir la realidad socio-cultural de la Región Metropolitana, lo que requiere necesariamente un diagnóstico exhaustivo de su complejidad multicultural y de las experiencias en EIB que se constituyen en sus antecedentes directos.

La asunción y/o construcción del estado del arte ha de ser un proceso participativo que permita incluir a todos los agentes interesados en la propuesta de trabajo en EIB en la región, proceso que debe sumar a la institucionalidad educativa ministerial, hasta llegar a los padres y apoderados; al Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la CONADI; a los líderes y dirigentes de organizaciones y asociaciones indígenas interesadas; a las Universidades, profesionales y académicos sensibilizados, así como a las organizaciones de la sociedad civil cercanas a la profundización de la democracia y/o la mejora educativa.

La importancia de una convocatoria amplia, sobrepasando las plausibles resistencias que en un primer momento la observan como un proceso lento y/o poco operativo, redundan en que logra coordinar y complementar los esfuerzos en la materia al tornar a estos agentes en co-responsables del devenir de la EIB, como así mismo le otorga la legitimidad necesaria para trascender las voluntades y/o esfuerzos históricos puntuales y proyectar esta educación más allá de los límites temporales de las administraciones político-administrativas actuales.

Este proceso de reformulación participativa del PEIB-P, sobre todo en su actuar en la Región Metropolitana, debe procurar la construcción de condiciones básicas para la instauración del diálogo entre los agentes convocados. La premisa fundamental para poner en discusión los puntos de vista y aportes de cada uno de los actores es el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de discursos. La construcción de la horizontalidad en el diálogo es un ejercicio de ciudadanía para el cual no existen recetas; no obstante, se debe relevar que la participación de todos los agentes involucrados, desde el inicio del replanteamiento, se asume como fundamental a la hora de lograr resultados pertinentes, legítimos y efectivos.

El proceso de reformulación y coordinación ha de asegurar los tiempos y recursos económicos necesarios para su constitución, así como procurarse metas y plazos técnicamente realizables que posibiliten observar periódicamente los avances del esfuerzo colectivo emprendido. Así mismo, debe promover y cuidar los espacios de evaluación y auto-evaluación del proceso, espacios que tengan la facultad de reorientar sobre la marcha el mismo proceso en vías de ajustarlo a su propia dinámica interna y a las posibilidades históricas particulares.

Esta propuesta argumental de replanteamiento del PEIB-P se afirma en la convicción de que éste debe canalizar sus esfuerzos en la pregunta por sus fines y los medios más adecuados para alcanzarlos, iniciativa para la cual se sugiere utilizar la línea de acción de estudios y/o investigaciones en EIB. En ella se postula la necesidad de destinar los esfuerzos y recursos necesarios para una lectura sugerente de la realidad regional, y para la construcción de una propuesta participativa viable.

Dentro de los aspectos requeridos a los estudios necesarios para el replanteamiento propuesto están⁷⁷:

- a) La generación de una carta de navegación que sopesa los insumos técnicos y humanos disponibles y los límites, fechas y productos requeridos para la reformulación del programa en la región y la obtención de resultados distinguibles.
- b) La sistematización acabada del trabajo en EIB realizado en la región por las distintas agencias estatales, mixtas y privadas; atendiendo principalmente a las propuestas de resolución y/o proyección de la EIB en la región.
- c) La generación de una metodología capaz de seducir a todas las agencias implicadas, basada en la relevancia de la participación de las mismas en el proceso de reformulación del programa, esgrimiendo la importancia de la propuesta intercultural y los escuálidos resultados obtenidos a la fecha en la materia.
- d) El relevamiento de los temas generadores que darán inicio al proceso de diálogo propuesto; temas transversales al conjunto de agentes convocados, y que su tratamiento colectivo posea incidencia directa en el desempeño de la labor de cada una de estas agencias y sus agentes.

4.2 Propuesta significativa de replanteamiento de la EIB y del PEIB-P en la Región Metropolitana

De constituirse un escenario de diálogo entre los diversos actores del proceso educativo intercultural que permita reorientar la política de EIB del MINEDUC, la investigación plantearía consideraciones significativas a partir de sus resultados, los que como tales, contendrían la autoría de las personas, agentes y agencias consultadas en el proceso de la misma.

Significativamente, se postularía una EIB urbana que permita identificar y encarar participativamente los problemas identificados en relaciones sociales e interculturales de cooperación, entre ellos, los problemas, constricciones y contradicciones socioeconómicas de nuestra sociedad.

A esta visión de la EIB le subyace una comprensión de interculturalidad que aprecia el reconocimiento y valoración de las diversas culturas que coexisten en la sociedad y en la región, mas no prioriza el reconocimiento y posicionamiento de unas en desmedro de otras. En otras palabras, se asume esta educación como distinta, mas no por eso excluyente, de la educación indígena, y por ende, mapuche. Una visión que comprende como necesaria el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural pero no como un fin en sí mismo, sino que como paso previo y necesario para la puesta en escena de relaciones sociales e interculturales de cooperación, que a partir de una multiplicidad de visiones, argumentaciones y propuestas abran la posibilidad de la profundización de la democracia; la posibilidad que, a través de un conocimiento integrado y complementado por múltiples vertientes socioculturales, otorgué mayor control político al conjunto de la sociedad y no sólo a las elites -constituidas sólo por una clase social arraigada en un único y excluyente acervo, el occidental-.

Por tanto, la interculturalidad se asume como un proyecto de desarrollo emergente que, como tal, debe procurar legitimidad social a partir de su representatividad, de la solidez de su argumentación y la viabilidad y fecundidad de sus propuestas. Se debe conformar un proyecto que no se agote en el ámbito educativo, y que debe materializarse a mediano plazo en un política estatal de promoción y fomento de la misma.

Al afirmar que la EIB para la Región Metropolitana debe alejarse de su visión indigenista e indigenizante, se recalca la necesidad de relevar a la diversidad de pueblos indígenas que existieron y coexisten en la región, y no exclusivamente al pueblo mapuche. Así mismo, se subentiende que los métodos y contenidos a utilizar para dicho reconocimiento deben

⁷⁷ Dichos estudios pueden ser distintos, mas no excluyentes ni descoordinados, salvaguardando la organicidad

permitir el florecimiento, inclusión y construcción de las manifestaciones culturales urbanas contemporáneas, las que destaquen elementos culturales tradicionales y folclóricos; pero que abarquen igualmente la complejidad, contradicción y dinamismo de las expresiones locales, así como las hibridaciones y tensiones sociales, culturales y económicas manifiestas.

La línea argumental toma cuerpo al plantear la necesidad de una educación intercultural para el conjunto de la población escolar, que no se agote en las escuelas con mayor o menor concentración de estudiantes indígenas ni en la cantidad de recursos económicos para su implementación. La premisa de la interculturalidad para todos se contrapone a la focalización obsesiva como criterio de operativización de la misma, en la medida que se aprecia que ella, como tal, genera principalmente fracturas y/o distancias entre poblaciones y comunidades con características sociales, culturales y económicas similares, generando procesos de comparación entre unos y otros; lo que repercute en envidias, malos entendidos, incomunicación y, en general, en procesos que se alejan del objetivo de fortalecimiento de las relaciones de cooperación subyacente.

La interculturalidad para todos los niveles educativos y para todos los establecimientos educacionales de la región, se afirma en la observación de que la constitución de relaciones sociales e interculturales de cooperación requiere, para su sustentabilidad y sostenibilidad, de un entorno social y de una sociedad que acompañe este proceso. De no ser éste un proceso integral, que abarque al menos a todas las instancias educativas formales, no generará o fortalecerá las relaciones de cooperación como mecanismo privilegiado para la resolución de los problemas y/o conflictos identificados, y redundará en la profundización de la discriminación hacia los estudiantes y profesores formados en interculturalidad. Esto último, porque ellos se desenvolverán cotidianamente en un contexto que fomenta la competitividad, las relaciones de subordinación y la invisibilización de los problemas, constricciones y contradicciones socioeconómicas, en desmedro de la cooperación.

y/o coherencia necesaria para arribar a un proceso participativo efectivo.

La investigación no permite dar cuenta de la viabilidad inmediata de esta propuesta de interculturalidad, pero apuesta a esbozarla como horizonte bajo la convicción de que es alcanzable en la medida que sea el diálogo el mecanismo encargado de precipitar las acciones tendientes para su puesta en escena, diálogo encargado de re-actualizar históricamente lo inédito y lo viable, la utopía realista.

4.3 Propuesta técnica de fortalecimiento de la EIB y el PEIB-P en la Región Metropolitana

La investigación permitiría sumar al diálogo una serie de acciones concretas, no necesariamente realizables en un plano inmediato, que se ajustan a la línea argumental expuesta, sobre todo en la medida que apuntan a fortalecer a la ciudadanía interpelada directamente por la EIB. Estas acciones, si bien se esbozan como sugerencias operativas para fortalecer la EIB en la región, exhortan al PEIB-P en su calidad de agencia dispensadora y responsable de catalizar políticas públicas en la materia.

Para reconocer, validar y legitimar los discursos y prácticas sobre EIB en la región se pesquisaron propuestas para la generación de instancias de comunicación y formación horizontales, y en niveles de inclusión creciente; entre ellas:

- a) Generación y fortalecimiento de monitores y/o encargados de interculturalidad en las escuelas, y la constitución de redes entre los mismos.
- b) El Fortalecimiento de organizaciones educativas funcionales que sean constituidas por indígenas y/o mestizos, o agrupadas en función de otras pertenencias y/o adscripciones socioculturales.
- c) El fortalecimiento de la formación de docentes interculturales a través de la promoción de escuelas de pedagogía intercultural (o transversalmente en el currículo de la formación inicial); potenciar las instancias de postítulos profesionales y de post-grados académicos (perfeccionamiento y/o formación permanente).

- d) La creación de espacios e instancias de reuniones zonales y/o territoriales para docentes interculturales, fortaleciendo su trabajo en equipo y asociatividad (en la línea de la actual Reforma), independientemente de la adscripción sociocultural de los mismos, y rescatando los aprendizajes de los microcentros educativos rurales.
- e) Generar equipos de gestión intercultural territorializados, conformados por agentes ministeriales, direcciones y docentes encargados de la EIB en cada establecimiento.
- f) La generación de una instancia representativa de los pueblos indígenas arraigada en la sociedad civil, con autonomía política y económica.

Para difundir la interculturalidad y la EIB en el conjunto de la sociedad, de manera de visualizar e instalar la temática en la agenda pública y con ello gatillar las voluntades concretas en su consecución, debe buscarse:

- a) La utilización de medios de comunicación comunitarios, entiéndanse radios, periódicos virtuales e impresos, televisiones locales y/o regionales, soportes de internet, entre otros; para visibilizar y reflexionar acerca del escenario multicultural urbano y la propuesta de interculturalidad. Estas intervenciones deben estar amparadas en los circuitos de educación formal, informal y no formal.
- b) La valoración de los padres y apoderados como nexos pertinentes e imprescindibles entre la comunidad educativa y local; y el fortalecimiento de las reuniones de apoderados como instancias de decisión de las políticas educativas de los establecimientos.
- c) La coordinación con otras agencias estatales que operan en lo local, entiéndanse instituciones públicas y municipalidades, como una manera de otorgar integralidad a las reflexiones sobre interculturalidad en base a la construcción de redes de reflexión y acción.

- d) La visibilización pública de los productos de la EIB a nivel de comunidad local, comunal, intercomunal, provincial y regional, a través de muestras, encuentros, seminarios, entre otras, que sensibilicen a la población.

Para apoyar las experiencias educativas interculturales en marcha se propondría apoyo a través de:

- a) Insumos educativos adecuados a los requerimientos de la propuesta intercultural planteada, entre ellos: unidades didácticas interculturales, materiales pedagógicos adecuados y contextualizados, materiales didácticos de fácil acceso y uso para los docentes, etc.
- b) La generación de parámetros e instrumentos educativos adecuados para la valoración y pesquisa de los avances y logros de la interculturalidad; matizando con ello la ingerencia fáctica que poseen los actuales sistemas de medición de la calidad de la educación, entre ellos el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE- y la Prueba de Selección Universitaria -PSU-.
- c) El apoyo en la generación de uno más o sectores y/o subsectores de aprendizaje destinados al conocimiento de la historia local y de los pueblos y lenguas indígenas, así como su inserción transversal.
- d) La destinación de espacios, instancias y condiciones objetivas en los establecimientos educacionales para implementar de manera efectiva esta propuesta educativa, aspecto que se relaciona particularmente con la destinación de tiempos y reconocimientos adecuados para dicha labor.

4.4 A modo de cierre

Al llegar al final del informe, es apropiado subrayar algunas ideas fuerza que marcaron la evaluación del PEIB-P del MINEDUC a partir de las experiencias en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

- La ineficiencia del PEIB-P a partir de los resultados observados en las escuelas de la región que poseen experiencias prácticas, se debería a la inexistencia de una estrategia de negociación del programa con las demás agencias educativas involucradas en la materia; estrategia que permitiera sumar voluntades y hacer frente al sustrato discriminatorio que subyace a su visión y promoción de la interculturalidad.
- Se presenta una visión a-histórica, esencial, descontextualizada y discriminante de la EIB, la que reduce esta educación a una educación para indígenas, más específicamente del pueblo mapuche. Así, se operativiza su puesta en escena a través de visiones ruralizantes y folclorizantes, inmersas en una lógica de focalización-atomización-fragmentación del entramado cooperativo social.
- Frente a este escenario se plantea la necesidad de un replanteamiento de los fines y medios del PEIB en la Región Metropolitana, a partir de la generación de un proceso participativo que le permita generar la pertinencia y legitimidad necesarias.
- Se afirma que dicho proceso participativo ha de sustentarse en estudios y/o investigaciones que le nutran de los insumos requeridos para arribar a un diagnóstico certero de la realidad multicultural de la región, y que permita seducir-incluir a todos los agentes requeridos para su puesta en práctica.
- Dentro de un escenario participativo de replanteamiento de los fines del PEIB en la región, se plantearía una visión de la interculturalidad que la comprenda como proceso, medio y fin, y que busca, a partir del reconocimiento de la diversidad socio cultural, la generación de relaciones sociales e interculturales de cooperación, las que permitan

identificar participativamente problemáticas sociales, políticas y económicas transversales a la población nacional, y los conocimientos y estrategias necesarias para hacerles frente.

Los medios que se plantearían -en un contexto participativo- para arribar a dicha noción de interculturalidad y EIB irían en la línea del fortalecimiento de redes de información, coordinación y cooperación entre las agencias y agentes educativos de base e institucionales en la materia. Se hace necesaria la utilización de estrategias de difusión y problematización de la temática que logren su inclusión en la agenda pública y, también, la generación de medidas tendientes a apoyar y/o fortalecer las iniciativas de EIB presentes actualmente en la región.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, G. (2000) *Mapuche de Santiago de Chile, Rupturas y Continuidades en la Recreación de la Cultura Mapuche*. Tesis Presentada a la Universidad Mayor de San Simón, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba, Bolivia.
- Amnistía (2002) *Informe 2002 Ahora que es la Hora de Saber*. Amnistía Internacional.
- Arellano, J.P. (2001) “La Reforma Educacional Chilena”. En: *Revista de la Cepal*. N° 73, Santiago de Chile, pp. 83-93.
- Bonfil, G. (1995a) “El Concepto de Indio en América, Una Categoría de la Situación Colonial”. En: *Guillermo Bonfil, Obras Escogidas*. Tomo 1, Edita Instituto Nacional Indigenista, México D.F., México, pp. 337-357.
- Barbero, J. M. (1998) *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Gustavo Gili, Medellín, Colombia.
- Barbero, J. M. (2003) *Comunicación y Solidaridad en tiempos de Globalización*. Primer Encuentro de Comunicadores Católicos. DECOS-CELAM y OCIC-AL, UCLAP, Medellín, Colombia.
- Bourdieu, P. (1979a) *La distinción*. Minuit, París, Francia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995) *La Reproducción*. Editorial Laia, México D.F.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción social*. Anagrama, Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (2000b) “Una Nueva Vulgata Planetaria”. En: *Le Monde Diplomatique* (Versión Sudamericana). N° 4, Buenos Aires, Argentina, pp. 22–23.
- Brunner, J.J. (1998) *Globalización Cultural y Posmodernidad*. FCE, Santiago de Chile.
- Calderón, F., Hoppenhayn, M. y Ottone, E. (1996) *Esa esquiva modernidad. Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*. Nueva Sociedad, Santiago de Chile.

- Cañulef, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Serie de Investigaciones n° 5, Temuco, Chile.
- Cañulef, E. y Galdames, V. Editores (s/f) *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. PEIB–MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Cañulef, E. y Galdames V. Editores (2002) *Algunas Orientaciones Curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos Mapuches*. PEIB–MINEDUC–Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Castells, M. (1999) “Vol I. El Poder de la Identidad” y “La Sociedad Red”. En: *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Siglo XXI, México D.F., México.
- CENSO (1992) *Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- CENSO (2002) *Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Cerda, C. (2001) “Apuntes de Cátedra”. *Antropología Urbana*. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Temuco, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile.
- Chiodi, F. (1998) “La Educación Intercultural Bilingüe en Chile y la Reforma Educativa: Un Diálogo que Fortalecer”. En: *Actas del Seminario de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana*. CONADI–Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea–Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile, pp. 39–60 y 68.
- Comisión de Educación y Cultura Indígena (1991) *Decreto Supremo*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

- Contreras, R. y Donoso, A. (2004a) “El Endodesarrollo: Aproximaciones a la Historia del Desarrollo en Chile”. Ponencia Presentada a la Comisión Teórica– Metodológica del *Encuentro Interdisciplinario Identidades en Chile. Entre el Pasado y el Presente. Entre lo Local y lo Global*. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile. Encontrado en www.identidades.uchile.cl
- Contreras, R. y Donoso, A. (2004b) “Sobre la Cultura y el Desarrollo. Hacia una Concepción del Endodesarrollo como Estrategia de Producción Cultural”. Ponencia Presentada a la Comisión de Antropología Económica y Ecológica en el *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Cox, C. (1997) *La Reforma de la Educación: Contexto, Contenidos, Implementación*. Documento de Trabajo, Programa MECE, MINEDUC, Santiago de Chile.
- Donoso, A. (2003) *Empalmes y Tensiones en torno a la Educación y la Interculturalidad: Profesores y Apoderados, Indígenas y Mestizos, de la Escuela intercultural Tobalaba, Peñalolén, Santiago de Chile*. Memoria de tesis para Optar al Título Profesional de Antropólogo, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Donoso, A. (2004) “Consideraciones Prácticas a la Educación Intercultural Bilingüe Urbana desde la Experiencia de la Escuela Tobalaba”. En: *Revista Digital Umbral 2000*. N° 14, CIDE-REDUC, Santiago de Chile. www.reduc.cl/reduc/donoso14.pdf
- Escudero, J.M. (1999) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo*. Editorial Síntesis, España.
- Fazio, H. (1997) “La Concentración Patrimonial y algunos de sus mecanismos principales de crecimiento” y “Los cinco mayores Grupos Económicos Chilenos”. En: *Mapa Actual de la Extrema Riqueza en Chile*. Arcis–LOM–CENDA, Santiago de Chile, pp. 23–259.
- Foerster, R. (1999) “¿Movimiento étnico o movimiento etnonacional mapuche?”. En: *Revista Crítica Cultural*. N° 18, Santiago de Chile, pp. 52-58.

- García-Canclini, N. (1986) *Las Culturas Populares en el Capitalismo*, Editorial Nueva Imagen, México D.F., México.
- García-Huidobro, J. (1999) *La Reforma Educativa Chilena*. Editorial Popular, Madrid.
- Giroux, H. (2003) “Los Profesores como Intelectuales Públicos”. En *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Nº 1, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Goicovic, I. (2002) “Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil”. En: *Revista Última Década*. Nº 16, CIDPA, Viña del Mar, Chile.
- Gunder Frank, A. (1971) *El Desarrollo del Subdesarrollo*. Anagrama, Barcelona, España, pp. 101–119.
- Hayek, F. (1980) “El Ideal Democrático y la Contención del Poder”. En: *Revista Estudios Públicos*. Nº 1, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile, pp. 11–75.
- Huenchullán, C. y Millacura, C. (1999a) Orientaciones Generales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB–MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Huenchullán, C. y Millacura, C. (1999b) Programa de Educación Intercultural Bilingüe 1998-1999, PEIB–MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Huenchullán, C. y Millacura, C. (2001) Orientaciones PAS 2001 Programa de Educación Intercultural Bilingüe 1998-1999, PEIB–MINEDUC , Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- INE (2003) *Población Indígena Nacional: Cifras del CENSO 2003*. Coordinación de Políticas y Programas Indígenas, Subsecretaría de Mideplan, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Küper, W. y López, L. E. (2000) *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas*. Borrador de discusión, sin editar, Cochabamba, Bolivia.
- Larraín, J. (1996) *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Andrés Bello, Santiago de Chile.

- Lebert, J. (2002) *Evaluación del proceso de Implementación y Operación del Programa de Becas Indígenas*. Universidad de Chile, Santiago de Chile
- LEY 19. 253 (1993) *Ley Indígena*. Fecha de promulgación 28-9-1993, fecha de publicación 5-10-1993, Organismo Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago de Chile.
- Lipschutz, A. (1963) *El Problema Racial en la Conquista de América y el Mestizaje*. Editorial Austral, Santiago de Chile.
- López, L. E. (1997) “La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamérica y los Recursos Humanos que la Educación Requiere”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13, España.
- Mc Fall, S. (comp.) (2001) *Territorio Mapuche y Expansión Forestal*. Ediciones Escaparate, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Mc Laren, P. (2003) *Pedagogía, Identidad y Poder. Los Educadores Frente al Multiculturalismo*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, Argentina.
- MINEDUC (1997) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- MINEDUC (1996) *Orientaciones Generales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. PEIB–MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Mires, F. (2002) *El Autodescubrimiento del Indio en su Historia: El Caso Mapuche*. Encontrado en: <http://www.encuentroindigena.cl/ensayos/mires.htm>
- Mönckeberg, M. (2001) *El Saqueo de los Grupos Económicos al Estado Chileno*. Ediciones B Chile, Santiago de Chile.
- Oyarzún, A.; Irrarázaval, R. y Goicovic, I. (2001) *Reforma Educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar*. CIDPA, Viña del Mar, Chile.
- PNUD (2002) *Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los Chilenos: Un desafío Cultural*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile.

- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2003) *Orientaciones para la Elaboración de un Plan regional de EIB-2003 (PAS-POA)*. PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2002) *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile*. PNUD, Santiago de Chile.
- Qilaleo, F. (2004) “El Pensamiento Político del Pueblo Mapuche en los últimos 20 años”. Ponencia Presentada a la Comisión Teórica- Metodológica del *Encuentro Interdisciplinario Identidades en Chile. Entre el Pasado y el Presente. Entre lo Local y lo Global*. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Encontrado en: www.identidades.uchile.cl
- Ruíz, C. (2002) “Educación en el siglo XX”. En: *Foro “La Educación Chilena. Pasado, Presente y Futuro”*. Foro organizado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, Universidad de Chile, Santiago, de Chile.
- Schiefelbein, E. (2002) “¿Qué es la Educación Pública?”. En: *Foro “La Educación Chilena. Pasado, Presente y Futuro”*. Foro organizado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Salazar, G. (1996) “Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana”. En *Revista Última Década*. N° 4, CIDPA, Viña del Mar, Chile.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1998) “Estado, legitimidad y ciudadanía” y “Actores, Identidad y Movimientos”. En: *Historia Contemporánea de Chile*. LOM, Santiago de Chile.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2002) “La Economía: mercados, empresarios y trabajadores”. En: *Historia Contemporánea de Chile*. LOM, Santiago de Chile.
- Silva, M. (2001) “A propósito de la Reforma Curricular”. En: *Revista Docencia*. N° 14, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, pp. 37-47.
- Speicer, S. (1996) “Interculturalidad en la Educación: Algunas Reflexiones sobre un Contexto Necesario”. En: Godenzzi, Juan (comp.) *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco, Perú, pp. 21-35.

Taylor, C. (1993) *El Multiculturalismo y “la Política del Reconocimiento”*. Fondo de Cultura Económica, México.

Tedesco, J. C. (1999) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Alauda–Anaya, Madrid, España.

Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003) *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas*. Santiago de Chile.

Zizeck, S. y Jameson, F. (1998) *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

INFORME FINAL

EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA PROGRAMÁTICA Y LA PERTINENCIA INTERCULTURAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN ESCUELAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA

Investigador Responsable

Roberto Hernández

Co-investigadores

Luis Aravena

Rafael Contreras

Leonardo Cubillos

Andrés Donoso

Departamento de Antropología – Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. F: [56-2] 678 7875 peibuchile@yahoo.com